

REFORMA INTEGRAL
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

PREESCOLAR

Jugar a pensar
Recurso para aprender
a pensar en educación infantil
(4-5 años)

Irene De Puig y Angélica Sátiro

SEP



Irene de Puig y Angélica Sátiro

Jugar a pensar

Recursos para aprender a pensar
en educación infantil

EUMO - OCTAEDRO

Presentación

La Secretaría de Educación Pública está llevando a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica. Este proceso inició con la publicación de un nuevo plan de estudios para Educación Preescolar en 2004; posteriormente salió a la luz el plan de estudios 2006 para Educación Secundaria; por último, en el año 2008 inició la aplicación, a manera de prueba, del plan de estudios 2009 para Educación Primaria en 1º, 2º, 5º y 6º grados, pues son la frontera con los otros niveles de la educación básica. Una vez que se pruebe en todos los grados habrá de aplicarse en todas las escuelas primarias del país en el ciclo escolar 2011-2012.

El cambio curricular no define por sí solo una reforma, por eso se han llevado a cabo acciones de actualización para los docentes, se invierte en infraestructura y en equipos, y se atiende de manera diferenciada a la enorme diversidad de entornos que tiene el país.

Una acción necesaria para consolidar la reforma es la publicación de textos que fortalezcan la actualización de los profesores de los tres niveles de la educación básica. La SEP pone a su disposición, de manera gratuita, la colección “Reforma Integral de la Educación Básica”, la cual tiene tres series: Preescolar, Primaria y Secundaria. Estos libros son de autores considerados clásicos o bien, que están en la vanguardia de la investigación educativa.

La SEP considera fundamental que los docentes, los alumnos y toda la población reconozcan que la educación básica está conformada por tres niveles y que, por tanto, aquello que los niños y las niñas aprenden en preescolar es la base de lo que se estudiará en primaria, y sólo tendrá su culminación en secundaria, cuando todos los niños, adolescentes o jóvenes que la terminan alcancen el perfil de egreso de educación básica.

La SEP tiene plena confianza en que los libros que conforman la colección “Reforma Integral de la Educación Básica” serán de utilidad para los maestros y las maestras de preescolar, primaria y secundaria en todo el país como una herramienta para su actualización permanente.

Secretaría de Educación Pública

PRIMERA PARTE

DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

1. Presentación general

FILOSOFÍA 3/18 es un proyecto educativo que nació en Cataluña en 1987. Tiene como referente el currículo educativo *Philosophy for Children*, una propuesta educativa creada en New Jersey a finales de los años sesenta de la mano del filósofo Matthew Lipman.

La propuesta de FILOSOFÍA 3/18 tiene como finalidad reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela, en educación primaria y secundaria; con el objetivo de formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente, elementos esenciales para la participación democrática. Se trabajan particularmente las áreas de comprensión, análisis y solución de problemas, y se hace a través de la filosofía como disciplina, mediante un método particular de aprendizaje que denominamos «comunidad de investigación».

A lo largo de los últimos doce años, en Cataluña hemos llevado a cabo tareas de publicación, difusión y formación en los distintos programas que componen el proyecto FILOSOFÍA 3/18, para educación primaria y secundaria. Cada uno de los programas se compone de una novela filosófica, para el estudiante, y un manual para el profesorado: *Kio i Gus* y su manual *Admirant el món*; *Pimi* y su correspondiente manual *Buscant el sentit*, ambos programas para primaria; *La descoberta de l'Aristòtil Mas* y su manual *Recerca filosòfica*; *Lisa* y el manual correspondiente *Recerca ètica*, ambos programas para secundaria. Los cuatro programas citados han sido adaptados y traducidos del currículo original *Philosophy for Children*, mientras que otros programas que hemos publicado han sido realizados de manera autóctona: *El carter joliu* y su manual *Contes per pensar* (también en castellano *El cartero simpático* y *Cuentos para pensar*), para primer ciclo de primaria; y *Kalós*, antología de estética, para secundaria.

Con *Jugar a pensar* queremos dar un paso más en el trabajo a través de la educación reflexiva, haciendo una primera incursión en la educación infantil. *Jugar a pensar* nació a partir de una necesidad y de una ilusión. La necesidad provenía de la demanda de las

maestras de educación infantil, que se quejaban de que el proyecto educativo FILOSOFÍA 3/18 –conocido como FILOSOFÍA 6/18 hasta el año 1999– no contemplara su etapa, y de que no hubiera un material específico para estas edades. La ilusión proviene de las ganas de concretar el trabajo que ya habíamos realizado con colegas de Brasil, especialmente en formación de profesorado, y que pensábamos podía aportar una experiencia multicultural interesante a los niños y niñas, así como a las maestras.

Hay muchos programas que confiesen trabajar con habilidades cognitivas, pero cada uno parte de bases diferentes: unos provienen del campo de la lógica, otros de la psicología cognitiva, otros del aprendizaje de las lenguas, etc. Explicaremos un poco el fundamento de nuestra propuesta dentro de este marasmo de ofertas educativas. La filosofía, con una tradición de al menos 2500 años de existencia, es una disciplina humanística adecuada para colaborar en el desarrollo de la capacidad de pensar. Tanto por su contenido como por su método lleva a los estudiantes a reflexionar sobre temas presentes en todas las otras disciplinas: verdad, sujeto, identidad, tiempo, libertad, relación, etc. De esta manera, sin darnos cuenta, estamos trabajando aspectos de filosofía y reforzando las bases de otras disciplinas; de todo el saber que se inicia con la educación infantil y llega hasta la universidad.

Pero no sólo tiene una aplicación escolar inmediata; además trata aquellas cuestiones que son fundamentales para la vida humana, para el posicionamiento del individuo en el mundo. Conceptos como justicia, bondad, belleza, mundo, amistad, amor, muerte, ley, etc. forman el entramado de la historia del pensamiento. La filosofía los ha tratado en forma de controversia y de discusión, poniéndolos en relación con aspectos del saber: lógicos, éticos, estéticos, epistemológicos, lingüísticos, etc. Estos aspectos no sólo están presentes en la escuela y en la vida académica, sino también en la vida cotidiana, en la vida de la calle.

Esta condición especial de la filosofía –tener un bagaje y a la vez no estar cerrada, y no haber dicho todavía la última palabra– permite discordar, polemizar, dialogar y, por tanto, ofrece posibilidades para ejercitar todas las destrezas mentales.

1.1. El sentido de *Jugar a pensar*

La relación entre educación y significación debería ser incuestionable, dice el profesor Matthew Lipman. Para entender, captar ideas y comprender el mundo, es necesario encontrar el sentido. La experiencia de la falta de significado puede resultar divertida en un rompecabezas, pero es dramáticamente angustiosa en la vida intelectual.

La falta de significación no es lo mismo que el simple desconcierto. El desconcierto presupone que en algún lugar está la respuesta. Cuando un mago hace salir una paloma del sombrero, nos desconcierta porque resulta extraño, inusual, pero sabemos que hay un truco, aunque no sepamos cuál. La falta de significado es peor, porque nos situamos en un lugar donde no hay truco: es el desconcierto sin solución. Muchos niños en la escuela viven esta situación con una cierta pasividad, otros con desesperación.

Pensar, como actividad, a menudo empieza cuando nos encontramos desconcertados. Generalmente intentamos resolver una situación adquiriendo conocimientos e intentando solucionarla; a veces, sin embargo, los conocimientos no nos resuelven la desorientación, porque nos falta el marco de referencia, y es entonces cuando el mundo deviene un enigma. La diferencia está entre, por un lado, colocar una pieza del rompecabezas que estamos seguros de poder poner cuando el dibujo empieza a ser visible, y, por otro lado, encontrarse en la oscuridad, sin ninguna pista para orientarse.

Actualmente, como en otro tiempo, la labor más importante y, al mismo tiempo, más difícil en la educación de un niño es ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para conseguir este sentido.

BRUNO BETTELHEIM, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*

La comprensión es un proceso gracias al cual un hecho o situación desconocidos pasan a ser conocidos y, por tanto, ante el cual sabemos reaccionar. Esta transformación mental se efectúa mediante diversas conexiones, relacionando una idea con otra y comparando conceptos entre ellos, hasta que la situación conocida encaja o casa con alguna situación familiar. Comprendemos cuando nos podemos explicar la perplejidad.

El proceso de comprensión es importante porque multiplica los conocimientos. De hecho, aprendemos respuestas para algunas

situaciones concretas, y, gracias a la comprensión, las nuevas situaciones se convierten en conocidas y sabemos cómo actuar.

Cuando queremos aplicar estos principios a la escuela, nos encontramos que los significados no se pueden enseñar, no se pueden ofrecer; es necesario que cada uno los descubra, han de ser captados, no pueden ser dados. Por eso debemos crear las condiciones que permitan a los jóvenes ganar las claves de interpretación para encontrar sentido a las cosas y a las explicaciones sobre las cosas. Los tenemos que enseñar a pensar por ellos mismos, porque pensar es la actividad que permite captar significados. Y el pensamiento se expresa en lenguaje.

El acto de pensar está tan estrechamente relacionado con el lenguaje que podemos sospechar con fundamento que aprender a hablar, a pensar y a razonar son actividades estrechamente ligadas entre ellas.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

En tanto que proyecto basado en la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, FILOSOFÍA 3/18 potencia las cuatro grandes estrategias: escuchar, hablar, leer y escribir. Dicho de otra manera, procura integrar en estas estrategias básicas aspectos de razonamiento y de juicio. Se trata de aplicar las destrezas de pensamiento a las estrategias básicas para reforzar la capacidad de comprensión y, por tanto, también las materias de enseñanza habitual.

Las estrategias, procedimientos, destrezas o habilidades –o dígame como se quiera– son uno de los temas candentes de la investigación psicopedagógica actual. Es bien cierto que cada vez se pone más énfasis en enseñar el dominio de las estrategias básicas, pero a menudo se olvidan los procesos mentales que las articulan.

Durante los años setenta y ochenta se produce una revolución en el campo de la psicología cognitiva, y como consecuencia cambian concepciones de aprendizaje que habían sido paradigma mayoritario hasta entonces. Por ejemplo, se redescubre (porque ya había sido preconizado antes por algunos pedagogos) que el estudiante debe tener un papel central en su proceso educativo y que, lejos de ser un posible contenedor de informaciones, es un individuo activo e inventivo, que puede conocer y controlar sus propios procesos cognitivos.

El profesorado, por tanto, en vez de suministrar sólo conocimientos, tiene que ser el guía en la construcción de conocimientos del estudiante. Así nace la idea de un conocimiento *construido y compartido*.

Que aprender es un proceso de construcción quiere decir que el estudiante debe integrar lo que aprende en el substrato de lo que ya conoce. Así el nuevo conocimiento se incorpora en una red de conceptos. A medida que vamos aprendiendo, establecemos relaciones y conexiones entre la nueva información y la red ya existente.

Decimos que es compartido porque se trata de proponer una manera de trabajar que no viene dada y exigida por la autoridad de la maestra, sino que se consensúa y, por tanto, cada estudiante asume su responsabilidad. En vez de dar las cosas hechas y promocionar la obediencia, es necesario estimular la elección de posibilidades y la evaluación de los caminos a seguir, orientando, indicando soluciones y sugiriendo maneras de proceder.

Como decía John Dewey, en esta concepción de aprendizaje, el niño y el joven son el punto de partida, el centro y el final.

1.2. Los materiales de *Jugar a pensar*

El programa que presentamos está compuesto por:

- ▶ Un libro de cuentos: *Jugar a pensar con cuentos*, destinado a las niñas y niños. Consiste en un conjunto de seis cuentos sobre los que se ofrecen actividades prácticas en el manual del educador o educadora. Ilustrado por la artista brasileña Regina Miranda, este libro de cuentos, haciendo honor al verbo «des-cubrir», propone unos dibujos que insinúan, pero nunca muestran «totalmente»; de esta manera, se predispone al niño a crear su propio imaginario y se le da pie a la propia «des-velación».
- ▶ Un manual para el educador o educadora: *Jugar a pensar*, que es el libro que tienes en las manos. En él se describe el programa, se justifica la propuesta y se ofrecen actividades. Cada maestra tendrá que aplicar y adaptar las actividades al contexto de su grupo de estudiantes. Por una parte, hará falta una selección y gradación de las propuestas, atendiendo a las capacidades de los niños y niñas, así como a sus edades. Por otra parte, hará falta tener muy presente la peculiaridad del aula: número de niños y niñas, homogeneidad del grupo, nivel socio-cultural, etc.

Este manual contiene un anexo donde hemos reproducido las obras de arte que conforman la propuesta de trabajo a través de la pintura, y que llamaremos «colección fija».

Con esta nueva aportación queremos mostrar, en la práctica, que el proyecto FILOSOFÍA 3/18 acepta el reto de una enseñanza que prepare a los futuros profesionales y que forme también la dimensión humana y ciudadana de los estudiantes de hoy, en una sociedad que se vislumbra competitiva a nivel laboral, compleja y multicultural a nivel de convivencia.

2. Objetivo: pensar mejor por sí mismo desde una perspectiva democrática

Seguramente algunos de los objetivos generales coinciden con otras propuestas educativas, por eso, en lugar de hacer una lista exhaustiva, señalaremos aquellos que, desde este currículo, consideramos irrenunciables:

El proyecto FILOSOFÍA 3/18 se plantea como objetivo fundamental ayudar a los estudiantes a *pensar mejor por sí mismos*, sean del nivel que sean.

Una de las finalidades de este proyecto es convertir al alumno en un ser más atento al discurso, más reflexivo y más razonable; es decir: proporcionarle las herramientas para mejorar su capacidad de juicio. No se pretende formar pequeños filósofos, sino formar ciudadanos que puedan hablar y pensar razonablemente, y que, en consecuencia, sean más creativos y quizás más libres.

Enseñar a pensar no es lo mismo que enseñar sobre el pensar. Enseñar el funcionamiento del pensamiento no asegura la mejora de las habilidades de pensamiento. Enseñar a pensar, en cambio, sirve para que los jóvenes sean autónomos, que piensen por ellos mismos, que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias.

El resumen esquemático sería aproximadamente éste:

PENSAR	Contenidos	Historia de la filosofía	QUÉ
MEJOR	Procedimientos	Metodología y Lógica	CÓMO
POR SÍ MISMO	Actitudes	Pensamiento creativo y crítico	POR QUÉ

PENSAR

El verbo «pensar» es un término amplio que señala distintas operaciones o actividades mentales, que a veces llevan a emitir un juicio o a tener una opinión.

Querer, entender, imaginar, sentir, etc. no son sino diversos modos del pensar que pertenecen al alma.

DESCARTES, *Carta 27*, abril de 1637

Pensar engloba una gran cantidad de actos mentales: crear, estimar, opinar, juzgar, valorar, reflexionar, considerar, calcular, inventar, recordar, etc.; pero también está en relación con la expresión.

Podría muy bien ser que la explicación de cómo los niños aprenden a razonar se pudiese encontrar observando cómo aprenden a hablar.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

O en palabras de J.M. Terricabras, en su libro *Atrévete a pensar*:

Pensar es una capacidad que, como todas, sólo se despliega bien con el ejercicio adecuado, reclama entrenamiento y, por tanto, disciplina [...] La educación y la madurez humana no deberían comportar sólo una afinación de los sentidos y de los sentimientos, una mayor capacidad para las relaciones personales o un aumento de la cualificación profesional, sino que también tendrían que mejorar la destreza en la comprensión de la realidad y tendrían que favorecer, pues, el rigor en el pensamiento, la sutileza de los juicios y la oportunidad de la acción.

Si se puede enseñar a pensar, la pregunta que nace con urgencia de las necesidades educativas es: ¿qué debemos hacer para enseñar a niños y jóvenes a pensar?

Aprendemos a pensar, pero no sobre el vacío, sino a través de contenidos. No tenemos recuerdos sobre la nada ni inventamos a partir de nada. El trasfondo conceptual sobre el que pensar, en el proyecto FILOSOFÍA 3/18, es la misma historia de la filosofía; estos son los temas que han formado parte, y todavía hoy están presentes, en la reflexión filosófica: ¿qué es la justicia?, ¿cómo se construye un buen argumento?, ¿cómo saber que una cosa es cierta?, ¿qué significa ser bello?, ¿cómo debo actuar?, etc.

Estos son temas de urgencia para el ser humano, mayor o pequeño. Son cuestiones que calan hondo, inquietan, preocupan o

despiertan curiosidad. Pero además la escuela no está tan lejos de las cuestiones filosóficas, seamos conscientes de ello o no. ¿O es que no se habla de *identidad numérica* en las clases de matemáticas, cuando usamos el signo «=», y no usamos la expresión *identidad nacional* en las clases de historia? Y en las clases de lengua, de física y de biología ¿no hablamos de *sujetos*? ¿No hablamos de acciones buenas o malas? ¿No valoramos las cosas como bonitas o feas? ¿No comparamos, definimos y formulamos hipótesis desde todas las materias? ¿No explicamos o ayudamos a descubrir «la verdad» en historia, geografía, matemáticas, etc.?

¿Por qué, entonces, estas destrezas y estos contenidos tan comunes y habituales no son nunca materia de reflexión por ellos mismos?

La filosofía quiere y puede dar posibilidades de comprensión porque va —como ya es normal en ella— a la raíz de las cuestiones y no da nada por sabido ni acabado. Teje y ayuda a tejer los marcos conceptuales que permitirán a los estudiantes dotar sus experiencias de significado y, por eso mismo, los ayudará a comprender.

Ya sabemos que a menudo la falta de significado provoca que nuestros estudiantes «desconecten» o se «pierdan», académicamente hablando. Una parte de la aportación del proyecto FILOSOFÍA 3/18 pretende dar entrada en el escenario escolar a todo aquello que se da por supuesto, que parece obvio, pero que no resiste un análisis en profundidad.

MEJOR

Pensar, bien o mal, pensamos. Todos los seres humanos tenemos capacidad de pensar. De lo que se trata es de aprender a pensar mejor. Y aquí usamos «mejor» en un doble sentido, en cuanto a la *eficacia* y en cuanto a la *competencia*.

Pensar es una actividad natural, pero es necesario considerarla también como una actividad que se puede mejorar. Hay maneras más o menos eficientes de pensar y esto lo podemos afirmar con todo el convencimiento, porque poseemos unos criterios que nos permiten distinguir un pensamiento habilidoso de uno poco diestro.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

«Mejor» en el sentido de «eficaz»

Mejorar las habilidades de pensamiento es fundamental en educación.

Un niño que mejora su capacidad de pensar no sólo es un niño que ha crecido, sino que es un niño que ha aumentado su capacidad de crecer.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y esto supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una disciplina de la filosofía. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, está sujeto a una evaluación mediante criterios, y puede ser enseñado.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

Esta mejora comprende, por ejemplo, la posibilidad de hacer inferencias, ofrecer razones convincentes, descubrir supuestos, clasificar, dar explicaciones, definir, describir, etc. Es decir, se propone sensibilizar a los estudiantes sobre los aspectos lógicos del lenguaje.

No es el conocimiento teórico de la lógica la condición necesaria para aprender a pensar mejor, sino la lógica implícita en el lenguaje. Si bien es verdad que, de manera espontánea, a través de la lengua y su estructura, organizamos nuestro pensamiento, también es cierto que la práctica del rigor lógico es una herramienta de primera magnitud. La lógica del lenguaje es, por tanto, condición necesaria, aunque no sea condición suficiente.

Lo que nos interesa de la lógica es el substrato que ya forma parte del lenguaje cotidiano, de modo que sólo el hecho de adquirir habilidades lingüísticas ya comporta una mejora en la lógica. El niño, a través del diálogo, aprende a poner sujetos delante de los predicados, aprende a formular negaciones, oraciones condicionales, etc.

Bruner, en *Child's Talk*, explica cómo el proceso de adquisición del lenguaje implica simultáneamente la adquisición de los elementos de la lógica y de las competencias para resolver las operaciones lógicas que el pensamiento requiere. No es que la lógica se disuelva en la sintaxis, sino que ambas, lógica y sintaxis, son aspectos del lenguaje que responden ya a la experiencia prelingüística del niño. Gramática y lógica se funden en el momento de la aparición de la conducta verbal. Los niños asimilan las reglas de la lógica y de la gramática gracias a las palabras y a sus significados.

«Mejor» en el sentido de «competencia»

Aprender a pensar mejor no es sólo una tarea intelectual, también es una tarea moral.

Trabajamos, pues, en pensar bien: éste es el principio de la moral.

B. PASCAL, *Pensamientos*, 264

El ejercicio del pensamiento es a la vez un ejercicio de moralidad.

M. DE BIRAN, *Recherche de la vérité*, III, I, 1

El sentido que damos a «mejor» en este contexto tiene todavía otro aspecto, que es el ético. Porque, como dice M. Lipman en *Thinking in Education*: «Podemos adquirir una habilidad, pero utilizarla incorrectamente. Por ejemplo, de la misma manera que podemos aprender a usar un cuchillo con habilidad y después emplearlo de manera antisocial, podemos aprender perfectamente qué significa diferenciar, pero debemos saber en qué contexto usar la diferencia: en un contexto de lucha racial se debería usar esta habilidad con mucha prudencia.»

Pensar bien consiste: o bien en conocer la verdad o bien en dirigir el entendimiento por el camino que nos conduce a ella.

J. BALMES, *El criterio*

La práctica de la investigación implica competencias y habilidades. Los estudiantes pueden tener determinadas habilidades –por ejemplo, formular preguntas–, pero no tener la competencia para usarlas en circunstancias apropiadas.

Consideramos que la filosofía es una disciplina que puede hacer mucho en el camino para enseñar a pensar, ejercitando tanto las habilidades como su uso.

La filosofía, y no las habilidades aisladas, es la que debe ser integrada en el currículo de primaria y secundaria.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

La filosofía es la única disciplina que se ocupa del método como objeto de conocimiento. Una área principal de la filosofía es la lógica. Cuando sus otras áreas se ocupan de reflexionar sobre las otras materias hablamos de filosofía de la matemática, filosofía del lenguaje, filosofía del derecho, etc.

La filosofía es la única disciplina que establece conexiones múltiples con las otras materias y que, por ello, ofrece un marco idóneo para que el estudiante pueda pensar a través de estas otras disciplinas. El razona-

miento, la formación de conceptos y las habilidades del juicio que potencia la filosofía en los primeros años de educación primaria son indispensables para los estudios secundarios.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

POR SÍ MISMO

Se entiende por pensadores autónomos aquellos que piensan por ellos mismos, que no siguen a ciegas lo que otros dicen y hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los acontecimientos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

La autonomía se define como la capacidad de un organismo para mantener su integridad y realizar operaciones dirigidas por objetivos propios a partir de las informaciones recibidas, de los contenidos de la memoria y de criterios de evaluación propios. Es autónomo aquél que se rige por normas que él mismo ha escogido. Es sinónimo de «independiente» y de «libre».

El objetivo del proyecto FILOSOFÍA 3/18 es enseñar a los niños a pensar por ellos mismos, en lugar de aprender de manera mecánica y aceptar simplemente la autoridad de los otros. No hay alternativa: o bien nuestros estudiantes aprenden a pensar por ellos mismos o alguien lo hará por ellos.

Muchas veces nos felicitamos cuando creemos que hemos conseguido que nuestros estudiantes piensen mejor, mientras que en realidad lo que se ha conseguido es que piensen más de la misma manera sobre cuestiones que nosotros hemos pensado idénticamente. Lo que se ha conseguido se refiere a la cantidad y contenido del pensamiento, pero no a la calidad del pensamiento. No tienen que pensar más o pensar mejor, tienen que pensar más y mejor.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

En este sentido, el filósofo J. M. Terricabras afirma que la filosofía en el mundo de hoy es un arma de defensa personal, siguiendo la idea de Lipman: «Establecer un contexto de razonamiento entre los niños de manera que no sea (un objetivo) curativo, sino preventivo de la irreflexión.»

Según J. Stuart Mill, autónomo es aquél que escoge por él mismo un plan, y usa todas sus facultades. Debe usar la observación

para ver, el razonamiento y el juicio para prever, la actividad para reunir los materiales de la decisión, el discernimiento para decidir y, cuando haya decidido, la firmeza y el autodomínio para sostener la decisión deliberada.

Los niños deben aprender que el mundo donde viven no es tan ingenuo como parece, que la violencia contra los inocentes y los poco favorecidos sólo se puede definir como injusticia, aunque se pretenda convencer a las víctimas de que ellas mismas son los propios verdugos, y de que se lo han buscado. Si las escuelas fueran capaces de formarles la capacidad de juicio, ellos se podrían proteger de los prejuicios y de las manipulaciones que provienen del adoctrinamiento. Entonces tendríamos productores y consumidores más conscientes, mejores ciudadanos, padres y madres.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

Nada ni nadie nos puede ahorrar el trabajo de ser nosotros mismos, y acabamos siendo los únicos responsables de nuestras decisiones. Pensar por uno mismo es la única manera de llegar a ser «persona», de llegar a ser mayor de edad. Como anunciaba Kant:

La ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad en que autoculpablemente se encuentra. Minoría de edad es la incapacidad de disponer del propio entendimiento sin la guía de otro. [...] ¡Atrévete a saber! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!

I. KANT, *¿Qué es la ilustración?*

Para que puedan salir de la infancia y ser adultos, deseamos que nuestros estudiantes sean autosuficientes, autónomos, que piensen por ellos mismos, que sean críticos, creativos y que sean capaces de disfrutar de la propia cultura. Queremos alejarlos de la irracionalidad, del fanatismo y de la superstición.

Queremos que adquieran «armas de defensa» para integrarse en el mundo del trabajo, y que a la vez les sirvan para obtener nuevos caminos para ir más allá; para encontrar soluciones personales y colectivas a los problemas que comporta vivir y convivir.

Pensar, en su relación etimológica con *logos* –que significa tanto *palabra* como *pensamiento*–, nos lleva al diálogo. *Mejor* se refiere a los hábitos intelectuales y a los hábitos morales. *Por sí mismo* nos lleva directamente a la autonomía del sujeto, es decir: a la idea de persona educada y a la de ciudadano responsable.

DESDE UNA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Sólo hace falta un repaso de la geografía política para darnos cuenta de que en el mundo hay muy pocas sociedades democráticas; incluso algunas llamadas formalmente «democráticas» están muy lejos de la idea originaria. En las sociedades democráticas la escuela suele quedar fuera y al margen de estas ideas, tanto por lo que se refiere a las estructuras de los sistemas educativos como a las metodologías que se emplean.

A primera vista puede parecer que el objetivo de aprender a pensar mejor por uno mismo no tenga nada que ver con una educación para la democracia. Pero sólo hace falta refrescar la memoria y recordar que ya en la Grecia clásica el ejercicio de la democracia pasaba por el discurso racional. La argumentación como forma de razonamiento está necesariamente presente en los debates de acciones públicas, para poder garantizar la capacidad de aceptación de posturas diversas y divergentes; así como el reconocimiento y respeto de las distintas alternativas. No hay democracia si no hay un espacio abierto a la discusión y a la diversidad de perspectivas. Si de verdad queremos colaborar en el desarrollo de las sociedades democráticas, no nos hace falta esperar a la «mayoría de edad». Desde bien temprano podemos crear aquellos ambientes y propiciar aquellas prácticas que privilegian el ejercicio de la convivencia.

Queremos recordar aquí que el proyecto *Philosophy for Children* ha sido recomendado por el Consejo de Europa (Documento: DECS/SE/BS/Donau -93- 2) como uno de los proyectos educativos que contribuyen a la educación democrática.

3. *Jugar a pensar*, un programa para la educación infantil: los ejes de la propuesta

3.1. La experiencia

Antes de convertirse en un libro, esta propuesta ha pasado por un largo periodo de elaboración que incluía la experimentación parcial o total en algunas escuelas de Cataluña y Brasil.

En un vídeo que hemos grabado en el colegio Pitágoras de Pampulha, Belo Horizonte (Brasil), niños y niñas de 4 y 5 años responden a la pregunta: ¿qué hacéis cuando pensáis?

- ▶ «Yo pienso mientras me columpio en el parque, de aquí para allá, de allá para aquí. Y mi pensamiento hace lo mismo, imaginando de aquí para allá, de allá para aquí...»
- ▶ «Yo pienso cuando hago castillos de arena y los voy haciendo bien altos» (y hace un gesto con las manos en dirección hacia el cielo).

Todos se añaden y aportan su opinión:

- ▶ «Yo pienso cuando hablo.»
- ▶ «Yo pienso cuando escucho.»
- ▶ «Yo pienso cuando converso.»
- ▶ «Yo pienso cuando estoy solo.»
- ▶ «Yo pienso con mis amigos.»

Este ejemplo, espontáneo y documental, sirve para mostrar que esta propuesta parte de una convicción muy simple: los niños desde muy pequeños piensan y hablan. Por eso lo que proponemos aquí es un proyecto que se fundamenta en hablar y pensar. Lo que puede hacer un proyecto así es ayudar a mejorar estas capacida-

des usando una metodología adecuada. La filosofía no sólo se ocupa de temas importantes, como la belleza, la bondad, la verdad, etc. También se ocupa de cómo tratar estos temas. Buena parte de su labor no es tanto llegar a conclusiones definitivas, como distinguir conceptos y relacionarlos, evaluar juicios, aportar criterios, etc. No sólo se ocupa de las conclusiones, sino también de analizar los caminos que conducen a determinadas conclusiones. Se ocupa del objetivo final, pero también del proceso por el que se llega a él. Es por ello que podemos decir que la filosofía se ocupa de «pensar sobre el pensar».

Pero ¿cómo incentivar la capacidad de pensar en los niños tan pequeños y tan necesitados de «concreción», si el pensamiento es algo tan abstracto?

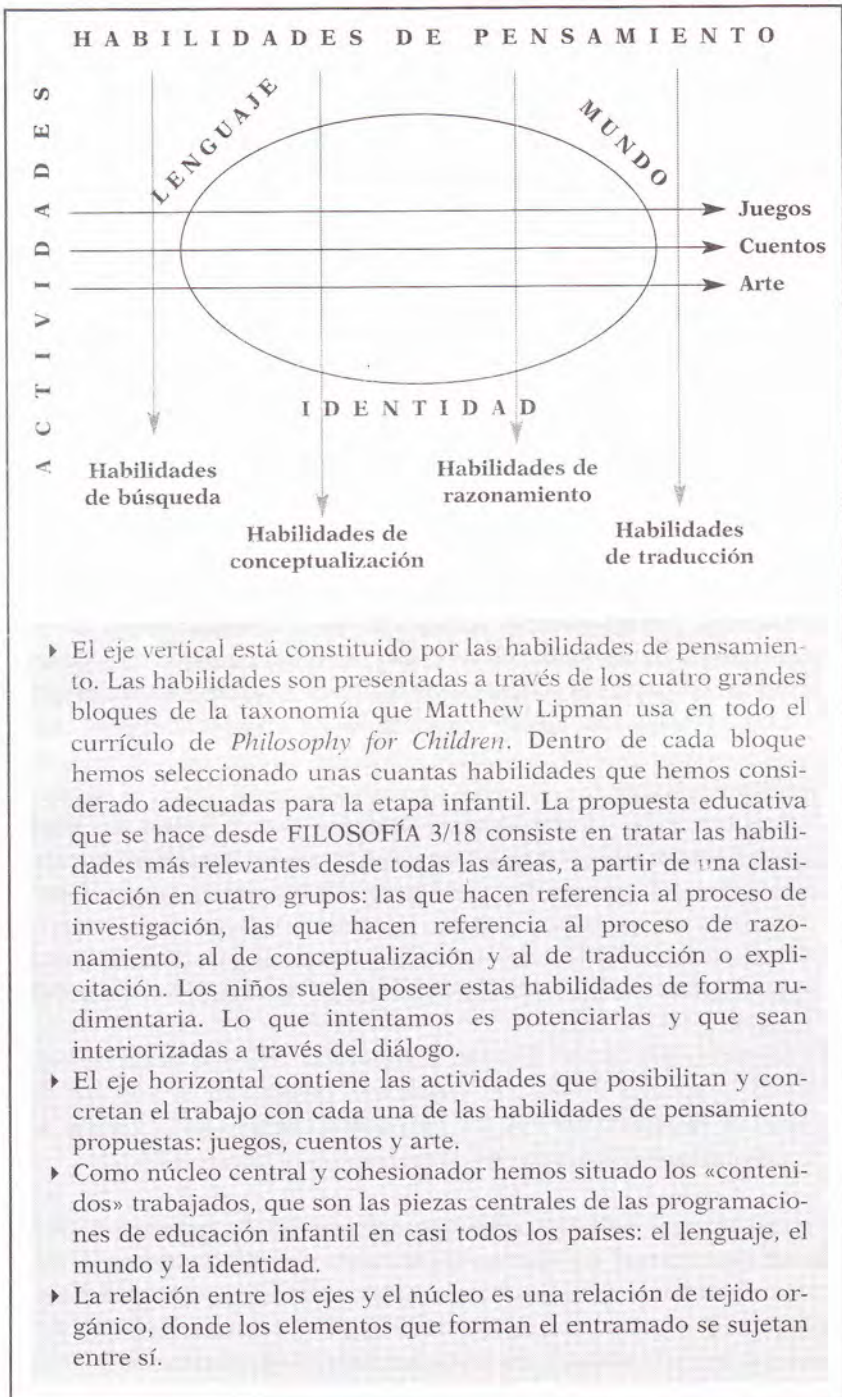
Consideramos que cualquier situación escolar es buena para reflexionar con niños de 3 a 5 años. Creemos que no se deben dejar escapar las ocasiones donde aparezca la admiración, la duda o la inquietud. Seguramente será necesario aprovechar las preguntas y las mil curiosidades que tienen los niños para ayudarlos a investigar, a aprender, a desarrollar la propia capacidad de pensar. En efecto, muchas veces esta tarea se confundirá con un ejercicio de vocabulario, o de «pensar en voz alta» o de descripción de objetos o sentimientos. Esto pasará porque creemos que las actividades que se hacen en el aula pueden ser las mismas que se usen en una labor de reflexión.

Por ello, en esta propuesta usamos un tipo de actividades apropiado para esta edad: los juegos, los cuentos y el arte. De este modo se respeta el aspecto lúdico del mundo infantil y se puede *jugar a pensar*. Sabemos bien que cada una de estas áreas tiene una finalidad en ella misma, pero aquí las usaremos como medios para promover la reflexión.

En síntesis, esta propuesta se concreta en el esquema siguiente.

Los niños de 3 a 5 años se están introduciendo en el mundo de los lenguajes. Hace poco tiempo que han empezado a hablar y cada día aprenden palabras y formas sintácticas nuevas. También experimentan e incorporan el lenguaje gestual, el lenguaje de las formas, el de los colores, el de los sonidos, el de los gustos, el de los movimientos, el de los dibujos, el de los gráficos, etc.

Priorizar el trabajo con habilidades de pensamiento en niños de esta edad significa adentrarse en los meandros del lenguaje. Entendiendo el lenguaje como medio para abrazar el mundo y para expresarlo. Realizar una tarea de este tipo con niños tan pequeños es una manera de ayudarlos a dar significado al mundo. Aquí enten-



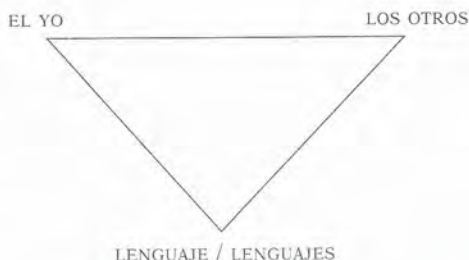
demostramos «significado» en dos sentidos: en el lingüístico, como *capacidad de reconocer* y de posibilitar el pensamiento, y en el sentido de *comprender*, como forma de entender lo que nos rodea. Este trabajo se lleva a cabo integrando dos flancos, el lenguaje y el mundo, en un ejercicio de construcción de la propia identidad. Existe un «yo» que habla, que se expresa y que se encuentra en el mundo. Existe un mundo y un lenguaje que integran el «yo». Esto se amplía cuando el vehículo de expresión del pensamiento es la palabra, el gesto, el movimiento, el color o la forma; a través de una dinámica de relación, de diálogo.

3.2. El núcleo de la propuesta

El trasfondo que proponemos en *Jugar a pensar* está compuesto por los grandes objetivos que se contemplan en la etapa infantil. Sintetizándolos, serían:

- ▶ Potenciar y favorecer el desarrollo de las capacidades de los alumnos, respetando su diversidad y sus distintas posibilidades. De este modo, se provocarán situaciones experienciales que permitan el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, sean cuales sean estas capacidades, teniendo en cuenta la diversidad cultural, lingüística, etc.
- ▶ Compensar las desigualdades sociales y culturales. La etapa infantil debe ser el primer escalón de cierta «uniformización» escolar, en el sentido de que tiene que procurar igualar las posibilidades de los niños y niñas, acercar a los que provienen de familias desestructuradas o de situaciones de marginación, para que puedan acceder a la escolarización con igualdad de condiciones.
- ▶ Preparar para la escolaridad obligatoria. Aunque la etapa tiene sentido en ella misma, es necesario pensar en la entrada del niño en la escuela primaria y, por tanto, dotarlo de todos los instrumentos académicos y personales que le harán falta.

Sean los que sean los objetivos terminales de las etapas de la educación infantil en distintos países o comunidades, podemos decir que se proponen tres bloques de contenidos principales interrelacionados entre sí: la adquisición y perfeccionamiento del lenguaje verbal y el trabajo en distintos lenguajes, el descubrimiento de uno mismo y el descubrimiento del entorno natural y social.



Veamos con más detalle cada uno de estos ámbitos:

Formas de comunicación: el lenguaje y los lenguajes

El despertar de la conciencia comunicativa, en el aspecto de la comprensión y la expresión, es una de las finalidades primordiales. Se hace especial énfasis en el uso de lenguajes múltiples: dibujo, expresión corporal, lenguaje oral y gestual, etc., como previos a la adquisición del lenguaje escrito.

La consolidación y el desarrollo de las posibilidades de distintas técnicas e instrumentos de comunicación son una de las prioridades de este segundo ciclo de infantil. En esta etapa es importante trabajar la oralidad, a través de conversaciones colectivas y planteando situaciones diferentes que ejerciten distintos niveles de intervención, tanto para la comunicación como para la expresión.

Aquí, las habilidades de conceptualización, así como las de formulación y traducción, son fundamentales.

El pensamiento se formula por el lenguaje, y el lenguaje permite al pensamiento tratar las ideas, los conceptos y los problemas.

Los primeros pensamientos y el mismo hábito de pensar se adquieren gracias a la educación y a la experiencia de comunidad, realizadas en relación con muchas otras personas. Está claro, sin embargo, que tanto la educación como las experiencias humanas son eminentemente lingüísticas y que el lenguaje tiene, pues, una importancia extraordinaria en la configuración de nuestros pensamientos, y de toda nuestra personalidad.

J. M. TERRICABRAS, *Atrévete a pensar*

Pensamiento y lenguaje son dos partes de un único proceso de conocimiento. Nuestro pensamiento se expresa fundamentalmente con el lenguaje, y, por ello, es abstracto y generalizador. La forma más rica y directa de comunicar nuestros pensamientos y nuestros razonamientos es hablando, es decir, verbalizando lo que tenemos «en mente».

De manera ingenua estaríamos tentados a admitir que el lenguaje es la expresión del pensamiento, como un auxiliar. Pero los análisis muestran que la idea abstracta es difícilmente separable de la palabra y que la construcción del universo está ligada a la construcción del lenguaje.

El lenguaje no es, como a menudo se cree, el vestido del pensamiento, sino su verdadero cuerpo [...]. El pensamiento no sería nada sin la palabra.

L. LAVELLE

Lo que sostiene la existencia de un pensamiento previo e independiente de su expresión son los pensamientos ya constituidos y expresados, que nosotros podemos recordar y gracias a los cuales tenemos una «ilusión» de vida interior;

Palabra y pensamiento se envuelven el uno al otro, el sentido es tomado de la palabra, y la palabra es la existencia exterior del sentido.

M. MERLEAU-PONTY

El hecho de que haya una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje no quiere decir que se identifiquen, que sean una misma cosa: aunque no puede haber pensamiento conceptual sin lenguaje, el pensamiento puede ir «contra el lenguaje», es decir, puede sobrepasarlo o desafiarlo, mostrando sus carencias y errores. Algunas observaciones confirman la distinción entre pensamiento y lenguaje, como es el hecho de poder traducir un pensamiento a lenguajes diferentes.

Desde una perspectiva actual, diríamos que del mismo modo que el alma no tiene un cuerpo como si se tratara de un objeto exterior, sino que «yo soy» –no, «yo tengo»– un cuerpo, así también el pensamiento no *tiene* lenguaje, sino que *es* lenguaje.

El lenguaje es tan necesario para la construcción y perpetuación del desarrollo de la cultura, para la inteligencia, el pensamiento y la conciencia del hombre, que es consustancial al ser humano; de tal manera que se puede decir que es el lenguaje el que ha hecho humano al ser humano.

Pero esta idea mutila una verdad más compleja: el lenguaje ha hecho al hombre que ha hecho al lenguaje; pero también el lenguaje ha hecho la cultura que ha producido el lenguaje.

E. MORIN

También nos referimos a lenguajes cuando hablamos de formas de comunicación no verbal, porque todas estas formas de comunicación presuponen el lenguaje: comunicación corporal, gestual, musical, plástica, etc., que tienen como misión interpretar, comprender e incidir en la realidad, expresándose en múltiples formas.

El trabajo con distintas formas comunicativas permite el uso progresivo de distintos modos de representación y comunicación, que son, por una parte, conocimiento de uno mismo y, por otra, instrumentos de relación interpersonal. Por tanto, también son fundamentadoras del aprendizaje futuro y de la comprensión de la realidad.

El mundo

El mundo en el que vivimos cambia mucho y muy rápidamente. No entraremos en profundidad en este tema, que tantos investigadores y pensadores contemporáneos han tratado. Incluso el ciudadano común tiene percepción de algunos efectos de estos cambios vertiginosos. A nivel mundial estamos y estaremos inmersos en procesos de transformación y surgimiento de nuevos órdenes en todos los campos. Se puede prever que los niños y niñas de 3 a 5 años tendrán una vida muy mudable, personal y profesionalmente hablando. Por ello es necesario que se genere una capacidad de aprendizaje abierta y permanente, y que la educación futura deba poner el acento más en estimular capacidades que en dar contenidos.

Las personas responsables de la educación de las nuevas generaciones deben estar atentas a aquellas nuevas formas de vida que se generan. Recordemos que los niños y niñas que ahora tienen 3, 4 y 5 años, en el año 2025 serán profesionales en un nuevo milenio, y están destinados a toparse con una contemporaneidad que a nosotros nos es difícil de prever ahora mismo. Por ello, debemos procurar que nuestros estudiantes, por pequeños que sean, adquieran espíritu crítico para poder hacer un análisis permanente de lo que sucede en el mundo, y poder valorar las posibles respuestas. También para ayudarlos a ser creativos, para poder encontrar nuevas respuestas a nuevos retos; y, consecuentemente, más sensibles, para ser capaces de percibir y matizar los hechos y las actitudes. Finalmente deberíamos procurar que fuesen cuidadosos en el trato con los otros y con el entorno.

Desde nuestro papel como maestros/as, padres, madres, educadores/as no podemos ayudarlos a resolver problemas que todavía no podemos esbozar, pero sí podemos darles herramientas para

que los encaren, que les sirvan para su propio desarrollo, personal y profesional, y para la vida colectiva. Motivar y despertar las posibilidades de usar aquellas capacidades que cada niño y niña ya tiene.

Una de las actividades más importantes de esta etapa es la adaptación del niño al entorno que le rodea. Entendemos por «entorno» tanto el ámbito físico como el social en el que el niño se mueve. Para adecuarse y poder dar respuestas al medio, el niño necesita tener un conocimiento mínimo y, a la vez, la posibilidad de ir ampliándolo, a medida que crecen sus necesidades de saber. Esta actitud frente al conocimiento no está sólo conectada con una demanda cognitiva y relacional, sino que también están presentes –¡y de qué manera!– los sentimientos y los afectos.

La identidad

Hay diversos modos de abordar el tema de la identidad. Las palabras latinas *identitas* e *idem* significan «lo mismo». En este sentido «identidad» es lo que caracteriza o permanece tal como es, aunque puede ser percibido de distintas maneras. La identidad es el resultado de un conjunto de experiencias que el niño adquiere en relación con su entorno físico y social.

Una de las tareas de la educación infantil es la de buscar la manera de posibilitar el descubrimiento y construcción de la propia personalidad. Un niño de 3 a 5 años necesita un tiempo y un espacio donde «ejercitar» ese «yo» que está aprendiendo a ser, afirmandose él mismo.

La identidad no se descubre, no es una característica que se desvele. La identidad debe construirse y se hace desde uno mismo, pero con y gracias a los demás. Es, por tanto, una labor que requiere esfuerzo individual y participación colectiva. Es una labor compleja que contiene:

- ▶ **Elementos de percepción** en la construcción de la autoimagen. Entendiendo que ésta es la representación de uno mismo que cada cual se hace. Va muy relacionada con la percepción de los otros, con la comparación de diferencias y semejanzas, etc.
- ▶ **Elementos conceptuales**, en el sentido de cómo se concibe cada uno, cómo se piensa que es o qué idea tiene de sí mismo. En otras palabras, el autoconcepto o la representación mental que cada uno tiene de sí mismo.
- ▶ **Elementos emocionales** que dan la medida de cómo se valora cada uno o de la autoestima.

Una de las tareas fundamentales de la educación infantil es lo que se denomina «socialización». Hace referencia al trabajo de integración del niño en la sociedad. Esta adaptación o esta progresiva «humanización» se realiza, evidentemente, a partir del autoconocimiento y de la interrelación con el mundo social y natural. El autoconocimiento que se tiene de uno mismo está conectado con la propia manera de captar sus capacidades y posibilidades, y su relación con los demás: la familia, los amigos, la escuela, etc.

El autoconocimiento es una adquisición importante para descubrir la propia identidad y poder construir una personalidad sana y equilibrada que permita desarrollar las capacidades intelectuales y afectivas de los individuos. El conocimiento de uno mismo también ayuda a dar seguridad al niño; le permite un autodomínio que posibilita el camino hacia la autonomía.

3.3. Los dos ejes de la propuesta

Tal como quedaba reflejado en el esquema de la página 25, dos grandes ejes cohesionan el proyecto *Jugar a pensar*: el eje vertical y el horizontal. El eje vertical está formado por las habilidades de pensamiento, y el horizontal, por las actividades que concretan esas habilidades: los juegos, los cuentos y el arte.

Seguidamente, exponemos el sentido y funcionamiento de estos dos ejes.

3.3.1. Eje vertical: las habilidades de pensamiento

Durante mucho tiempo se mantuvo la creencia común de que se aprendía a razonar cuando se aprendían las operaciones aritméticas. Otros defendían que las habilidades de pensamiento requerían un uso del lenguaje efectivo, especialmente por las inferencias exitosas, que suponía que hacían falta actividades lingüísticas y matemáticas. Esta opinión estaba sustentada sobre la simple evidencia y se podía especular que era bien intencionada, pero no es cierto. A la inversa, no es el estudio de las matemáticas el que produce buenos razonadores, sino que es la adquisición de habilidades de razonamiento la que favorece el estudio de las matemáticas y de las otras disciplinas.

M. LIPMAN, «Why aren't Thinking Skills Being Taught?» *Thinking*, 3, 3/4

El punto de partida, y en el que se centra buena parte del libro que presentamos, son las habilidades de pensamiento, entendidas

y tratadas del mismo modo que en los otros programas del proyecto educativo FILOSOFÍA 3/18.

El objetivo propuesto se lleva a cabo a través de una metodología dialógica y cooperativa específica. Las habilidades de pensamiento son entendidas como destrezas o procedimientos intelectuales que se adquieren a través de su ejercicio reiterado.

El hábito es una manera de ser adquirida, que da poder al querer.

P. RICOEUR, *Philosophie de la volonté*, I, 269

Las habilidades son capacidades que se pueden expresar en conductas porque se han desarrollado a través del ejercicio de la práctica, de la repetición y se han convertido en una «segunda piel», han devenido habituales, cotidianas.

Las habilidades dependen de las capacidades, pero eso no significa fatalismo o determinismo. La genética –las capacidades– nos predisponen, pero sólo la educación y el cultivo pueden hacer que dispongamos de estas capacidades.

Usamos la expresión «habilidades de pensamiento» en el siguiente sentido:

Así pues, una de las finalidades que debería conseguir un programa de habilidades de pensamiento es la mejora del juicio, ya que el juicio es lo que une el rozamiento y la acción.

La incorporación de las habilidades de pensamiento a cada uno de los aspectos del plan de estudios agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y diferencias, para definir y clasificar, para evaluar objetivamente y con espíritu crítico la información real, para comportarse con prudencia, para establecer la relaciones entre hechos y valores, y para diferenciar entre sus creencias, aquello que es cierto según su manera de ver, y aquello que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a expresarse mejor y, por tanto, a escoger ante todas las áreas académicas. Un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar con más lógica y más significativamente.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

Habilidades y conocimientos

Para muchos pedagogos y educadores el propósito de la educación es «inculcar conocimientos». Hay un bagaje de conocimientos que debe transmitirse. Y aquí conocimiento se entiende como acumulación de verdades que debe ser pasada de las viejas generacio-

nes a las nuevas. Pero la ciencia moderna ha multiplicado el conocimiento de tal manera que es imposible resumirlo.

Antes sólo los mayores podían enseñar a los jóvenes; hoy, muchos jóvenes pueden encarar el mundo con más facilidad que muchos adultos. A menudo, por ejemplo, no aceptamos que los jóvenes son más «hábles» con los ordenadores y con las máquinas en general, y que tienen más facilidad para el uso (y quizás comprensión) de las nuevas tecnologías.

Esta concepción de la educación sólo como transmisión de conocimientos –verdades eternas que se aplicaban a un mundo que no variaba– ya ha caducado; hoy se acepta que la verdadera finalidad de cualquier empresa educativa es tratar el pensamiento, es decir: las habilidades de los estudiantes relacionadas con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje.

Habilidades como hábitos

Como en el caso de las habilidades físicas: agilidad, flexibilidad, buen oído, etc., debemos distinguir el papel de las capacidades innatas que predisponen al individuo, y el de las habilidades que, a través del ejercicio, lo disponen. No es suficiente tener un buen oído, si no somos constantes en la práctica de ejercicios de piano o arpa.

Un hábito es aquello que hacemos de manera repetitiva y casi refleja, sin darnos cuenta de que lo hacemos. Pero los hábitos los aprendemos. No son acciones como respirar o digerir. Un hábito se adquiere.

Partimos de un concepto de habilidad que presupone las siguientes ideas:

- ▶ Las habilidades se pueden adquirir, no son innatas como las capacidades. A veces los más dotados por la naturaleza y la genética no son necesariamente los más «despiertos».
- ▶ Las habilidades se adquieren mediante la repetición de actos y frecuentemente requieren esfuerzo y atención, son costosas.
- ▶ Admiten grados de perfección: nunca podemos decir que ya hemos adquirido del todo una habilidad. Siempre, como el virtuoso, podemos perfeccionar la destreza con el instrumento.

Una habilidad es una capacidad de organizar acciones y funciones para que consigan el efecto deseado. [...] Aprender un arte supone conseguir destreza en una serie de habilidades y en su orquestación, para obtener el

fin propuesto. Hasta cierto punto, las acciones, las habilidades y las artes pueden ser enseñables, en el sentido de que las operaciones y las técnicas que incorporan se pueden enseñar, y las acciones, las habilidades y las artes se pueden adquirir mediante un cierto aprendizaje.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

Habilidades de pensamiento

La expresión «habilidades de pensamiento» reúne un gran conjunto de destrezas, procedimientos y pautas de comportamiento: desde las más específicas a las más generales; desde la percepción de semejanzas y diferencias hasta el perfeccionamiento del razonamiento lógico; desde la capacidad de descomponer el todo en partes hasta la de saber obtener pensamientos causales y reorganizar las partes del todo; desde la capacidad de explicar cómo puede haber tenido lugar una situación hasta pronosticar cómo puede llegar a tener lugar un proceso; desde la facilidad en justificar conductas con razones persuasivas hasta la facilidad para generar ideas y desarrollar conceptos; desde el proceso de descubrir alternativas hasta poder inventarlas; desde la capacidad de resolver problemas hasta la capacidad de evaluar.

Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades básicas en referencia al desarrollo educativo subsiguiente, es decir, sin ellas no se puede entrar en las disciplinas académicas complejas. Pero estas habilidades básicas son a su vez orquestaciones de habilidades muy diferentes entre sí, y comportan muchos actos mentales. Razonar no es ninguna habilidad básica en el sentido escolar, sino una habilidad fundamental para las habilidades básicas, y es gracias al razonamiento que se pueden unificar y ordenar los componentes cognitivos que se dan en los actos de leer, escribir, escuchar y hablar.

1. ¿Qué habilidades?

Me refiero a las habilidades esenciales para investigar dentro del ámbito escolar, no a las habilidades en general. Esto me llevó a hablar de cuatro especies de habilidades mentales. En primer lugar, aquellas que implican investigación o examen de un asunto problemático. Van desde la formulación de hipótesis hasta selección de evidencias, desde el planteamiento de experimentos hasta la verificación de las predicciones. En segundo lugar, están las habilidades de razonar, que no tienen que ver con la adquisición de conocimientos, pero sí con la extensión y justificación. En tercer lugar, están las habilidades de formación de conceptos, que implican organización de informaciones difusas en conjuntos manejables. Y, en cuarto lugar,

están las habilidades de traducción, que representan una manera importante de pensar.

M. LIPMAN, *Natasha*

La selección de algunas habilidades de las cuatro familias –investigación, conceptualización, razonamiento y traducción o formulación– formará la urdimbre del tejido de este programa.

La trama serán las actividades. La pretensión de esta estructura amplia es dar la posibilidad, a los educadores de esta etapa, de trazar los itinerarios que prefieran o que crean más convenientes: a través del juego, de los cuentos populares y de la pintura.

Este tejido permite a la maestra seguir caminos diferentes, en vertical, horizontal o diagonal, si quiere. De esta manera se posibilita que el trabajo específico de reflexión sea incorporado de manera flexible a los diversos momentos del trabajo de aula, e integrado en las actividades habituales.

Sobre estos dos tipos de ejes se construye el dibujo o, si se prefiere, el bordado preceptivo en la etapa: la socialización, la competencia cognitiva, la capacidad de comunicación, el despertar de la propia racionalidad, etc.

De este modo pretendemos formar un entramado donde estén implicados los tres tipos de pensamiento fundamentales, según M. Lipman, –pensamiento crítico, creativo y cuidadoso– para propiciar un «pensamiento de orden superior» o también llamado «pensamiento complejo».

Cada habilidad será convenientemente explicitada. Los ejercicios que se plantean han sido probados en las aulas, ya que este material se ha utilizado en algunas aulas de forma experimental.

Si bien se hace difícil ordenar la presentación de las habilidades, ya que como veremos unas implican a las otras, aquí usaremos un criterio amplio que tiene que ver con la génesis:

- ▶ Habilidades de investigación: son las que informan sobre el mundo. Algunas habilidades de investigación son: formular hipótesis, reconocer evidencias, observar, formular cuestiones, describir, narrar, descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones.
- ▶ Habilidades de conceptualización: son las que usamos cuando interiorizamos los conocimientos y les ponemos nombre.

RAZONAM.	INVESTIGACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	FORMULACIÓN
Conectar y relacionar.	Encontrar vestigios y descubrir.	Abstracción. Relación lenguaje-pensamiento.	Interpretación y traducción.
Elaboración de información.	Recogida de información.	Organización de información.	Preservar el significado.
Relevante en c. formales.	Relevante en c. experimentales.	Relevante en todo el conocimiento.	Relevante en áreas lenguaje.

Algunas habilidades de conceptualización son: ejemplificar y contra-ejemplificar, relacionar, hacer conexiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, formular conceptos precisos, clasificar, clarificar, definir, seriar, reconocer palabras vagas y ambiguas, y tolerar o evitar ambigüedades.

- Habilidades de razonamiento: son necesarias para ordenar y ampliar el conocimiento a partir de sus implicaciones. Algunas habilidades de razonamiento son: justificar hipótesis, hacer inferencias (inductivas, deductivas, analógicas, no verbales, etc.), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos, etc.
- Habilidades de traducción: son necesarias para explicitar, aplicar o formular el resultado del conocimiento. Algunas habilidades de traducción son: reformular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas, tener en cuenta el contexto, pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa, del dibujo al lenguaje oral, del ritmo al baile, etc.

2. Criterios de la selección de las habilidades de pensamiento

Cada gran bloque de habilidades –investigación, conceptualización, razonamiento y traducción– comporta a su vez un gran número de destrezas que se pueden ejemplificar a través de actividades concretas. Entre todas hemos seleccionado algunas, basándonos en los siguientes criterios:

- Tener en cuenta las habilidades más básicas, más elementales y fundamentales, ya que las llamadas «complejas» las presupo-

- nen. Algunas de estas habilidades básicas son: observación, descripción, detección de semejanzas y diferencias, distinción, etc.
- ▶ Escoger las que permiten establecer conexiones, que son necesarias para el pensamiento de orden superior: comparar, seriar, argumentar, averiguar, etc.
 - ▶ Dar prioridad a las que tienen un componente básico en la vida personal de los estudiantes, en tanto que seres pensantes, como son: buscar alternativas, anticipar consecuencias, establecer relaciones entre las partes y el todo, buscar criterios, etc.
 - ▶ Escoger las que tienen un componente suficientemente amplio para proporcionar procedimientos fundamentales en todas las materias: matemáticas, ciencias naturales, historia, lengua, geografía, etc. Algunas de estas habilidades son: formular hipótesis, clasificar, clarificar conceptos, usar distintos lenguajes, definir, etc.
 - ▶ Priorizar aquellas que son las más adecuadas en educación infantil y requieren ser trabajadas desde todos los planes de estudio que hemos consultado, tanto en Cataluña, como en el resto de España, en Brasil, y en otros países: buscar ejemplos y contraejemplos, comparar, imaginar, etc.

Dos consideraciones más sobre la selección de habilidades que proponemos:

- a) Esta selección no pretende ser exhaustiva. Somos conscientes de que no hemos ejemplificado todas las habilidades posibles. Seguramente cada lector y lectora puede añadir otras, y esperamos que así lo haga.
- b) Ninguna de estas habilidades se puede tratar de manera aislada e independiente. Las actividades que presentamos, aunque tienen como objetivo estimular el trabajo en una habilidad, ejercitan varias habilidades. Por ejemplo, para definir, establecemos distinciones y semejanzas, o para clasificar, necesitamos manejar criterios.

3.3.2. Eje horizontal: las actividades propuestas

En este apartado justificaremos el tipo de actividades que proponemos para desarrollar las habilidades de pensamiento. Hay que decir también que los criterios fundamentales que hemos seguido, a la hora de dar contenido a las diversas habilidades, son los intereses de los niños y niñas de esta etapa educativa. Hemos intenta-

do promover los aprendizajes básicos a través de experiencias suficientemente variadas y estimulantes.

Estas actividades, situadas en un tiempo y un espacio precisos, ayudan a los niños y niñas a crear un marco de referencia. Es necesario recordar que la variedad y pluralidad no deben estar reñidas con ciertas formalidades rutinarias, porque ayudan a fijar hábitos, estabilizan normas de conducta y promueven actitudes.

1. Juegos y actividades lúdicas

Este es quizás el apartado más definitorio, ya que marcará todo el trayecto a través de las habilidades. Hablamos de juego y actividades lúdicas, porque este es el punto de partida: la relación entre lo afectivo y lo intelectual. Es en el juego y en las actividades planteadas como divertidas y explorativas –con la intervención de todos los sentidos, la movilidad física, la expresión corporal y verbal–, donde nos queremos situar y mostrar en la práctica que pensar es también divertido y que el esfuerzo que supone a veces tiene muchas compensaciones, porque nos proporciona alegrías.

El juego se mezcla y confunde continuamente con el aprendizaje y la educación. Juego y vida cotidiana, juego y conocimiento, juego y trabajo. Todo este tejido de ricas implicaciones va configurando el desarrollo afectivo e intelectual de la infancia, así como su proceso de socialización.

«Jugar y jugar», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 99, marzo, 1983

El juego en la educación infantil

Padres, pedagogos y educadores conocen la importancia del juego en la vida de los niños. A pesar de que existe una bibliografía desbordante sobre juego y educación, el juego no siempre es visto como uno de los medios más eficaces en la educación. Todavía está muy extendida la concepción del juego como distracción, como ejercicio placentero, pero distinto de las tareas o actividades escolares.

En este programa queremos recuperar el valor educativo del juego, y además queremos convertir actividades, que podríamos denominar «escolares» en actividades lúdicas, presentándolas como ejercicios divertidos, para adivinar y, por qué no, superarse.

Existen muchas teorías sobre el juego y no acabaríamos nunca su presentación. Presentaremos, sin embargo, algunas de las descripciones más conocidas sobre el juego, e intentaremos resumir los aspectos comunes y los más significativos:

- ▶ El juego es una actividad que proporciona placer y diversión al niño. Esto no excluye el esfuerzo y, muy a menudo, la satisfacción está en proporción con la dificultad.
- ▶ El juego ayuda a desarrollar las capacidades físicas y psíquicas. La exigencia propia, el elemento de tensión que implican las ganas de superación y la relación con los otros al compartir juegos, son elementos estimulantes de las distintas capacidades.
- ▶ El juego es una forma de adaptación al mundo. En el juego infantil se reproduce el entorno social: se realiza una tarea de asimilación y de apropiación, que ayuda a interiorizar la estructura social que lo rodea.
- ▶ El juego es un instrumento de aprendizaje. De entrada sirve para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades, y también para inspeccionar el entorno. El juego tiene mucho de «prueba». Por ejemplo, cuando la pelota bota en un suelo duro o se queda parada en el barro, rápidamente da indicaciones a los niños de cómo se tiene que jugar o cuáles serán los lugares idóneos para uno u otro juego.

Uno de los estudiosos clásicos del juego y del fenómeno lúdico es Huizinga, el pensador holandés autor del ensayo *Homo Ludens*. En este interesante estudio muestra cómo la cultura nace de un impulso lúdico, en forma de juego. Todas las actividades y ocupaciones, incluso las más ligadas a las necesidades de comer, protegerse y dormir, tienen forma lúdica en sus versiones arcaicas. Y es que muchos elementos presentes en el juego humano ya están presentes en el mundo animal.

Huizinga menciona tres características esenciales del juego: libertad, aislamiento y reglamentación:

- ▶ En el juego hay un elemento de espontaneidad indiscutible. Es importante que el niño se sienta libre para actuar como quiere: un palo puede ser la escoba de la bruja o el caballo del bueno. Gulich ve el juego como práctica de la libertad: «el juego es lo que se hace cuando se es libre de hacer lo que se quiere».
- ▶ «Aislamiento» quiere decir concentración, quiere decir circunscribirse en un tiempo y un espacio precisos «diferenciados de la vida común».
- ▶ «Reglamentación» implica tensión, atención, pero también alegría, porque nos situamos en un mundo evasivo de las normas cotidianas y comunes.

Los tipos de juego que proponemos serán dirigidos, ya que tienen objetivos predeterminados. En este sentido, la intervención del educador es fundamental.

Papel del educador en el juego:

- ▶ El educador motivará a la hora de proponer un juego. Todos sabemos que la presentación de un juego influye mucho en su realización.
- ▶ Dará la información necesaria para que el juego se pueda desarrollar sin impedimentos de comprensión.
- ▶ Facilitará los medios y las condiciones materiales.
- ▶ Si es necesario, intervendrá en la distribución de las funciones del juego para incentivar a los más pasivos y habituar a papeles secundarios a los que tienden al protagonismo.
- ▶ Ordenará el juego y vigilará el cumplimiento de las reglas.
- ▶ Analizará con los niños el sentido del juego o estimulará el tratamiento de la habilidad que se quiera trabajar.

Criterios de la selección

Partimos del juego desde la perspectiva de su relación con el conocimiento y el aprendizaje: el juego como comunicación, como exploración y descubrimiento, como elemento socializador, etc.

A la hora de escoger los juegos y las actividades lúdicas hemos tenido presentes los siguientes criterios:

- ▶ Que fueran universales, con las variantes correspondientes, pero que tuvieran aspectos comunes, para facilitar la traducción y adaptación del material a todo tipo de ambientes y culturas. Hemos tendido al juego tradicional y popular.
- ▶ Que fueran fáciles de improvisar en clase y que su dificultad se adaptase a la edad que tratamos, ni muy simples ni demasiado complejos.
- ▶ Que fueran divertidos; por ello hemos recuperado muchos de los que ya son habituales en las escuelas, aquellos que más gustan.

Los juegos han de ir evolucionando a lo largo de esta etapa, y se han de adaptar al ritmo y las posibilidades del grupo. Los primeros deben ser muy sencillos, especialmente si después queremos reflexionar. Poco a poco, se pueden ir complicando, pero siempre que aseguremos su comprensión. De vez en cuando volveremos a los juegos más sencillos, ya sea porque alguien se haya quedado atrás,

ya sea para hacer que se den cuenta del «progreso» que hemos sido capaces de realizar en las actividades lúdicas.

Los juegos deben ser variados, pero esto no quiere decir que debamos disponer de un gran arsenal. A veces, una pequeña modificación puede significar un salto cualitativo importante. También muchas actividades pueden repetirse con pequeñas modificaciones, que con un ligero retoque vuelvan a parecer nuevas.

2. Cuentos populares

Efectivamente, creemos que los cuentos son el género literario que mejor corresponde a esta edad. Pero eso no quiere decir que no haya otros elementos interesantes, como la poesía, las adivinanzas (que podemos llamar juegos lingüísticos) y las canciones.

Por lo que respecta a las adivinanzas y a las canciones, como géneros mixtos, no insistiremos, ya que son actividades sobradamente justificadas en la escuela. Desde este programa tenemos un interés especial en ellas, ya que serán usadas como elementos de reflexión. El caso de las adivinanzas, por ejemplo, es muy interesante porque ponen en juego una serie de engranajes mentales complejos: pensar analógicamente, relacionar, generar y desestimar hipótesis, buscar alternativas, definir, generalizar, analizar y sintetizar. Estas actividades son muy buenas para ser aprovechadas en los ejercicios de metacognición.

Los cuentos populares

A los niños [...] les gusta leer cuentos de hadas donde hay princesas que no se llevan bien con sus hermanas o príncipes de la misma familia real, que son rivales en el afecto de su padre. Sea como sea, el problema pierde su veneno cuando se lo considera parte de una historia que empieza con un érase una vez un rey... En el marco imaginario del cuento de hadas, el problema de la rivalidad entre hermanos se puede vivir con más objetividad.

M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*

La importancia del mundo imaginario para los niños y niñas es bien conocida y explicitada por diversos autores y autoras, en sus obras sobre educación infantil.

Es a través de los cuentos, sobre todo en la primera infancia, que se canalizan muchos de los sentimientos, emociones, pensamientos, aspiraciones colectivas, dudas, angustias y miedos, propios de personas que todavía no tienen demasiado claros los lími-

tes entre realidad y fantasía. De esta manera, utilizar los cuentos como recurso para introducir a los niños en la realidad social y lingüística de su comunidad ha sido una práctica que se ha dado en todas las épocas de la humanidad y en todas las civilizaciones.

Los cuentos, en todas sus vertientes, han tenido como función intrínseca transmitir oralmente los comportamientos de los distintos protagonistas, de forma que estas pautas de comportamiento y modos de hacer puedan ser utilizados e integrados por los oyentes. Es a partir de su credibilidad que la narradora o el narrador, describiendo los hechos, los personajes y las situaciones, desvelan la imaginación y el ingenio de los niños, y los incita a vivir aventuras fantásticas y fabulosas. De aquí que sea muy importante que los personajes que aparezcan sean claros y definidos; así se facilitará la identificación de los niños con ellos y se favorecerá el desarrollo de la creatividad.

¿Qué cuentos?

Sabemos que el universo de los cuentos es infinito y que los mejores son todavía aquellos que se improvisan, pero debíamos ponernos de acuerdo con unos mínimos. Como en todos los casos, ésta es una selección de mínimos para podernos poner de acuerdo en un trabajo común. Siempre entendiendo que cada maestra puede introducir, cambiar y añadir aquellos cuentos que crea convenientes o que tenga más a su alcance.

Después de ver muchas posibilidades y combinaciones, hemos decidido una lista breve, pero que consideramos ejemplar en algunos sentidos. Los cuentos que formaran parte del material del alumnado serán los siguientes:

Garbancito

Sací Pereré

Aladino y la lámpara maravillosa

La gallina Lina

El patito feo

La bella durmiente

A la hora de escoger los cuentos que formasen la colección definitiva, hemos tenido en cuenta una serie de criterios:

- ▶ Estructuras narrativas simples. Hemos procurado que fuesen cuentos de comprensión fácil, bien secuenciados y sin demasiada acción.
- ▶ Que hubiese representación de distintos géneros: historias de princesas: *La bella durmiente*; de objetos mágicos: *Aladino y la*

lámpara maravillosa; de vida cotidiana: *Garbancito*; de animales: *El patito feo*; onomatopéyicos: *La gallina Lina*, y legendarios: *Sací Pereré*.

- ▶ Posibilidad de empatía con los personajes y las situaciones, algunas por género (*La bella durmiente*), y otras por peculiaridades (*El patito feo* y *Garbancito*).
- ▶ Que los protagonistas fueran de géneros diferentes para favorecer identificaciones sin, por ello, caer en exageraciones.
- ▶ También hemos buscado un consenso cultural amplio. Hay cuentos que provienen de culturas diferentes, aunque algunos ya están asimilados por lo que podemos considerar el «mundo occidental». Los más distantes quizás sean: *Sací Pereré*, para Cataluña, y *Garbancito*, para Brasil.
- ▶ Temáticamente variados, de manera que dieran juego para tratar distintos temas, y que abriesen nuevos campos de exploración, nuevos cuentos de princesas, nuevos cuentos de objetos mágicos, nuevos cuentos de animales, etc.
- ▶ Finalmente que hubiese un equilibrio entre los cuentos más conocidos, aquellos de los que se pueden encontrar muchos recursos: *La bella durmiente* y *Aladino* y *la lámpara maravillosa*, y algunos menos conocidos: *Sací Pereré*, *Garbancito*, pero que pueden ayudar a ejercitar la imaginación de maestros y niños.

3. Arte: pintura

El tratamiento de aspectos artísticos en general (poesía, música, teatro, danza, etc.), y de la pintura en especial, por el que hemos optado, está en relación con la capacidad comunicativa y expresiva del arte como puerta del conocimiento.

La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un sentido de la proporción [...]. En vez de moralizar continuamente sobre la necesidad de desarrollar la sensibilidad, la empatía y el interés –por lo que está pasando–, sin dar al niño ninguna herramienta concreta para que pueda desarrollar estas cualidades, a menudo da buenos resultados integrar al niño en el tipo de actividad de danza llamada cinética o en actividades musicales que exigen que escuchen las notas de los otros y después intente obtener un sonido apropiado.

M. LIPMAN, *Filosofía en la escuela*

Educación para el arte

La educación para el arte tiene una vieja tradición que la sostiene y unos buenos replanteamientos que la actualizan, por tanto, no puede ser considerada como una disciplina de segunda clase en el currículo escolar obligatorio, tal como señala Elliot Eisner en *The Art of Educational Evaluation*.

El trabajo a través del arte permite:

- a) Favorecer una observación atenta para poder dialogar y así enriquecer todavía más las experiencias estéticas. Hemos planteado el apartado sobre arte como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al conceptual del arte. Es por ello que hemos propuesto muchos ejercicios de análisis (formal o composicional) que comportan un uso lingüístico preciso y específico.
- b) Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados que, sin embargo, no afecten al juicio del gusto. Una misma pieza puede agradar a una persona y desagradar a otra, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La discusión sobre el arte, arraigada en el mundo de los valores, es una práctica de aprendizaje por la aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista, y a la vez permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.
- c) Potenciar la capacidad de orientarse. La educación estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente.
- d) Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia. Si bien aquí no pediremos resultados objetivos y experimentables, sí que exigiremos razonabilidad y pertinencia en los juicios, como condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
- e) Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que «cada uno tiene una visión distinta», pero eso no debe hacer que olvidemos que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles.

Un tratamiento de las habilidades a través del arte nos permite dotar a los niños de recursos personales y colectivos para dis-

frutar de una obra. Enseñarlos a mirar, pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto. No se trata sólo de saber cuando algo les gusta o no (eso también lo hacen los animales muy bien y de forma categórica), sino que se trata de poder razonar el gusto, explicar por qué una obra, una línea o un color son atractivos.

Un objetivo importante que perseguimos es que aprendan a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones; aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para ser buenos contempladores; que disfruten pero que critiquen, que tengan un criterio y sean capaces de crear. Con ello, partimos del estudio y del análisis para conseguir actitudes.

¿Qué cuadros? (Colección fija)

Denominamos «colección fija» a la colección permanente que proponemos. Es pequeña, pero suficiente para tener en el aula. Sugerimos que se amplíe con otros cuadros, dibujos o esculturas, que pueden formar una colección flexible, ampliable hasta donde se quiera. Pero la colección fija es entendida como los mínimos, como las obras básicas a partir de las que hemos propuesto los ejercicios, que después se pueden adaptar a otras obras de arte.

KANDINSKY, 1866-1944

Pareja a caballo, 1906-7

Murnau. Vista con tren, 1909

Moscú. Composición, 1916

Composición VIII, 1923

PICASSO, 1881-1973

Mendigos a orillas del mar, 1903

Dos mujeres corriendo en la playa (La carrera), 1922

Niña con barco, 1938

Pesca nocturna en Antibes, 1939

MIRÓ, 1893-1983

Autorretrato, 1917

La mesa (Bodegón del conejo), 1920

El campo labrado, 1923-24

La escalera como rueda de fuego atraviesa el azul, 1953

La selección de estas obras ha sido realizada en base a tres criterios:

- ▶ La trayectoria personal del pintor. Se trata de artistas que a lo largo de sus obras han pasado del realismo a la abstracción, y han cultivado distintos estilos: expresionismo en Kandinsky, cubismo en Picasso, fauvismo en Miró, etc.

Esta singularidad nos permite hacer, con pocas obras, una lectura de la historia de la pintura en sus aspectos más fundamentales.

- ▶ Distintos géneros pictóricos: retrato, autorretrato, bodegón, paisaje urbano, paisaje rural, etc.
- ▶ Facilidad para obtener reproducciones y ampliaciones de los cuadros escogidos o de otros de los mismos autores.

Esta selección no excluye el trabajo con obras de arte de otros autores. Hemos acotado unos pintores y unas obras para poder concretar ejercicios que, a su vez, pueden ser «tipos» de actividades perfectamente adaptables a otros autores, obras y épocas.

4. Cómo usar este manual

Para ser consecuentes con un proyecto de filosofía que pretende desvelar el sentido crítico y creativo, la forma de trabajo, a partir de los recursos que os presentamos, es también abierta. Esto quiere decir que se puede empezar por cualquier actividad, teniendo claro qué habilidad se potencia y, por tanto, vigilando si los individuos o el grupo la van siguiendo. Pero también se puede partir del trabajo de una habilidad, completándolo con nuevos ejercicios creados por los estudiantes o por el profesorado. Otra forma de trabajar puede ser a través de «familias de habilidades»: investigación, razonamiento, traducción y conceptualización.

Hemos ideado una estructura que puede favorecer un uso múltiple y personal. Los ejercicios y actividades para ejercitar las distintas habilidades de pensamiento están precedidos por una breve explicación. Las actividades están ordenadas del siguiente modo: primero las actividades lúdicas, después las que se relacionan con los cuentos, y finalmente las que se relacionan con el arte. Al final de cada bloque de actividades sobre una determinada habilidad, se encuentran unas preguntas que la maestra puede tener en cuenta cuando quiera potenciar esta habilidad.

No se trata, como vemos, de un manual a seguir sistemáticamente para llegar a un resultado final conjunto y consensuado. Lo que pretendemos es estimular la capacidad crítica y creativa de los maestros y maestras de esta etapa, y hacerlos copartícipes de nuestra propuesta.

Resumiendo, si alguien nos preguntase: ¿cómo debo usar este libro?, le diríamos: como quieras, de arriba abajo, de delante hacia atrás, de atrás hacia delante, pero con seriedad, creyéndote lo que haces y estando muy atenta al proceso y al progreso del grupo y de cada uno de sus miembros.

4.1. El diálogo como herramienta y como actitud

El lenguaje verbal es el instrumento de comunicación más básico, eficiente y económico con el cual nos expresamos los seres humanos. En la etapa infantil, su desarrollo debe ser una prioridad inexcusable.

Cuando hablábamos del pensamiento, ya hemos señalado las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Por ello, todas estas actividades que refuerzan el lenguaje son también actividades que activan el pensamiento.

Este programa pone énfasis en el tema del lenguaje desde todos los puntos de vista, en tanto contenido y método, porque sabemos que el uso del lenguaje potencia las siguientes capacidades:

La capacidad de observación o la de salir de uno mismo. Explicar una cosa que sé o que me sucede me exige usar formas que los otros conozcan, tengo que buscar la expresión adecuada, la palabra precisa. Es el descubrimiento del otro, del tú, e implica: capacidad de análisis, de generalización y de abstracción.

El diálogo potencia especialmente la actividad colectiva, que es la única que permite una verdadera interrelación.

Las actividades son útiles porque los niños sienten que forman parte de un grupo, que tiene unos integrantes invariables y donde se dan vivencias determinadas que permiten establecer relaciones personales de amistad y de compañerismo.

E. BASSEDES, T. HUGUET e I. SOLÉ, *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*

El diálogo y el tratamiento de las habilidades

El diálogo en clase sirve para practicar las habilidades de manera integrada, no separadamente, ni de manera aislada y arbitraria. En la conversación, las habilidades se trabajan simultáneamente: dominando ahora un matiz, ahora otro, pero tirando conjuntamente, como si se tratara de una red. El diálogo es el motor del uso de las habilidades, ya que se usan para aclarar el propio pensamiento y el de los otros en una situación natural, contextualizada, y no a través de ejercicios puramente formales, descontextualizados y planteados como ejercicios escolares de corrección con plantilla.

Las habilidades están concebidas de forma reticular, con relaciones y conexiones entre unas y otras, de tal manera que no se

pueden potenciar por separado, sino que la red que forman hace que al estirar un nudo, se muevan los nudos del entorno. Por eso, no se pueden aislar las habilidades, hace falta tratarlas dentro de la propia complejidad.

Esto es lo que creemos que facilitan los materiales que componen este proyecto: potencian el trabajo a través de habilidades de pensamiento porque, por una parte, se basan en una estructura lógica interna que permite asimilar con orden creciente y coherencia los contenidos y, por otro lado, favorecen la posibilidad de insertarlos dentro de los conocimientos ya construidos, porque se apela al alumno en tanto que sujeto de conocimiento y de experiencias.

Las preguntas que se encuentran al final de cada apartado bajo el título «Preguntas» son para estimular las habilidades, para provocar el diálogo a través de una destreza específica, y la maestra las puede usar a lo largo de cada sesión, así como en otras situaciones de clase.

La comunicación lingüística en la familia durante la primera infancia prepara a los niños para que piensen en el lenguaje escolar, y esto a su vez los proyecta a pensar en el lenguaje a través de las disciplinas. Pero si la conversación familiar es deficiente, como suele suceder, es entonces cuando la escuela puede proporcionar una conversación coherente y ordenada. La conversación comunitaria es la clave para que se opere la transición de la vida familiar a la vida reglada de las aulas.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

En la educación infantil el diálogo debe estimular sobre todo aquellas habilidades y actitudes que están aflorando, pero que todavía no lo han logrado del todo. Por ejemplo, procurar justificar acciones y opiniones, huyendo del «porque sí», procurar buscar el punto de vista del otro, procurar estimular la atención y la continuidad, recibir y manipular información. Y en el mismo sentido, estimular aquellas habilidades que por madurez personal ya están empezando a usar, y que este programa puede reforzar. Por ejemplo, motivar para seguir investigando, proporcionar experiencias lúdicas que ayuden a reflexionar sobre uno mismo y sobre los otros, analizar la posibilidad real de las hipótesis que son capaces de hacer, afinar entre las diferencias y las semejanzas, motivar para medir, para clasificar, para buscar relaciones.

Fundamentalmente el diálogo tiene que servir para estimular el pensamiento, para crecer y madurar para poder construir el propio mundo a través del vehículo más adecuado: el lenguaje.

De acuerdo con esta idea, sugerimos algunas maneras de trabajar las habilidades de pensamiento en la educación infantil:

- ▶ A partir de lo que habitualmente ya se hace en las aulas. A pesar de que consideramos que esta actividad requiere un tiempo y un espacio, como explicaremos más adelante, también sabemos que, además de las sesiones especiales, hace falta incorporar esta práctica en todos los momentos del aula y, por tanto, también se puede usar para ir insertando ejercicios a las tareas habituales de las aulas de 3 a 5 años.

Parece ser que en la educación infantil los niños y niñas ya son capaces de dar explicaciones, de hablar de sus motivaciones, de buscar alternativas y, por tanto, ya se pueden empezar a beneficiar del uso de distintos procedimientos.

- ▶ Desarrollo del autoconcepto. El tratamiento de las habilidades no es visto como un aprendizaje técnico, de relación estímulo-respuesta. A pesar del aspecto instrumental que tiene de raíz, nosotros le queremos dar un enfoque socioafectivo en la línea de D. Wolsk y R. Cohen, que hablan de articular las tareas más metodológicas con la vivencia personal para conseguir una actitud afectiva. Y al trabajar la autoestima, propiciamos la empatía y, por tanto, colaboramos en una educación integral.
- ▶ Desarrollo de la metacognición. Desde un nivel sencillo estos niños y niñas pueden seguir perfectamente el proceso de su propio aprendizaje. Preguntas como: ¿qué has hecho primero?, ¿qué va antes y qué va después?, etc., son lícitas e incitan al estudiante a repasar aquello que ha realizado.

Los grandes ámbitos en los que nos movemos dentro del marco globalizador de la etapa que señalábamos son:

- ▶ Identidad y autonomía personal. Elementos motores, aspectos cognitivos y afectivos implicados en la formación de la identidad y el autoconcepto.
- ▶ Descubrimiento del medio físico y social. Procedimientos de observación, explicación, recogida de datos que permitan canalizar la curiosidad, provocar interés y generar preguntas.
- ▶ Comunicación y representación. Especialmente el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación. Esto implica entrar en todas las formas posibles de comunicación, es decir, el uso de diversos lenguajes: verbal, corporal, plástico, artístico y musical.

4.2. El papel de la educadora o el educador

Como en todo proyecto educativo, el papel del educador es extremadamente importante, y, en este caso, el proyecto FILOSOFÍA 3/18 exige una nueva forma de trabajar en clase y, por tanto, una nueva manera de actuar por parte del enseñante. Hace falta que éste abandone el tradicional papel de autoridad informativa, pero que conserve la autoridad instructiva.

Entramos de lleno en una práctica no directiva, donde se potencia la cooperación entre el alumnado, desaparece la figura del enseñante que «lo sabe todo» y aparece como «árbitro», conductor, cuestionador, colaborador y pensador él mismo.

Efectivamente, el papel del enseñante no debe ser dar información ni evaluar la buena opinión o interpretación, ya que debemos evitar la tentación de inculcar. Es necesario dejar fluir la reflexión filosófica, potenciar la emergencia del pensamiento y provocar preguntas más que dar respuestas.

Hará falta, pues, trabajar ciertas estrategias pedagógicas que provienen de la metodología filosófica y que han de ser utilizadas para guiar la discusión.

Una vez asegurada la atmósfera y preparado el terreno, nos hemos de adentrar en el objetivo fundamental: potenciar el aspecto intelectual.

Dirigir una discusión filosófica es un arte que exige saber cuándo intervenir y cuándo no, qué habilidades hace falta potenciar en una persona o en un grupo, cómo sacar punta a una opinión, ayudar a descubrir las implicaciones lógicas de diferentes puntos de vista. Por tanto, de entrada podemos decir que el papel del maestro o maestra es de árbitro, pero pronto se convierte en conductor, mediador, animador y, por eso, en responsable del crecimiento individual y colectivo.

Para adquirir esta experiencia que permite convertir una clase en una comunidad de investigación es necesario que los enseñantes hayan pasado por esta experiencia y hayan experimentado en piel propia el poder del diálogo y la estimulación del pensamiento.

Modelaje

Es la técnica educativa que más influencia tiene sobre los estudiantes. Consiste básicamente en que el profesor muestre cómo y por qué hace lo que hace. Así ayudará mucho a los estudiantes a planificar las clases o las tareas. Verbalizar los pasos de los procesos

es una labor fundamental para que los estudiantes entiendan que las cosas tienen una dinámica, que se pueden decidir, que hay diversos caminos para llegar a un lugar, etc.

Cuando se trata de mejorar cualquier tipo de práctica, generalmente aprendemos mucho más si nos ofrecen ejemplos que si se nos enseña, si actuamos y no sólo nos limitamos a escuchar. Los que nos enseñan a jugar a tenis, o a cantar o a montar en bicicleta, ponen mucho cuidado en mostrarnos, en la práctica, lo que quieren que hagamos. Pensemos, por ejemplo, en la formación del profesorado; una profesora en la escuela del profesorado puede pasarse una hora dictando apuntes. Cuando los profesores realicen sus prácticas de enseñanza en el aula, intentarán emular lo que la profesora hacía, y no lo que defendía de palabra: ellos dictarán apuntes. Así, «sucede en general que, cuando los adultos aconsejan a los niños: «haz lo que te digo, no lo que hago», sólo consiguen servir como modelos de hipocresía.

Los profesores y los cargos directivos, igual que las madres y los padres, son modelos. Muestran con su ejemplo cómo se puede actuar, y los niños con frecuencia actúan igual. Esto quiere decir que los niños interiorizan las formas de conducta de los adultos.

M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*

Precisión lingüística

Empieza, efectivamente, por la autoexigencia del profesor, que debe ser muy cuidadoso con el propio lenguaje, muy claro y preciso.

Buscar la precisión en el lenguaje es una labor lenta, pero que hace falta ir afinando a medida que los mismos estudiantes van incorporando vocabulario nuevo y más variado. Por ejemplo, a esta edad suelen generalizar o universalizar mucho: siempre, nunca, todo, ningún, etc. Es necesario ir perfilando, ir matizando y convirtiendo el pensamiento (y su expresión) vago y general en específico y preciso.

Sensibilidad

El trabajo con grupos de educación infantil exige una forma peculiar de estar atento al ambiente general del grupo. A veces están nerviosos o eufóricos, se mueven mucho y se distraen. Será necesario en estos casos romper el hilo de la reflexión y buscar otros recursos (canciones, movimientos rítmicos, etc.), para reordenar la calma en el grupo, para procurar la atención de la mayoría y volver a enfocar la situación.

Conducción

El adulto que practica filosofía con niños no ha de dar respuestas a las preguntas, al contrario ha de procurar que el niño las intente responder por sí mismo, y por tanto ha de velar para que el niño piense en la dirección adecuada (que analice los supuestos, que no se contradiga, etc.) para que se vaya acercando a las respuestas de forma autónoma.

El educador o educadora que no tenga muchos conocimientos de filosofía no se debe sentir acomplejado, de la misma manera que un jugador aficionado al golf no ha de dejar de jugar aunque no llegue a conseguir las marcas de los grandes campeones. El propio juego debe compensar y debe ser estimulante, sea cual sea el nivel del jugador.

La combinación de ventajas y desventajas que un adulto aporta a un encuentro filosófico con un niño, fomenta una relación muy especial. El adulto tiene mejor dominio del lenguaje que el niño y latentemente, al menos, un dominio más seguro de los conceptos que se expresan en el lenguaje. Incluso así, el niño tiene unos ojos y unas orejas frescas para percibir la perplejidad y las incongruencias. Los niños también tienen típicamente un grado de candidez y espontaneidad que difícilmente igualan los adultos. Debido a que cada parte puede contribuir con alguna cosa importante, la investigación se puede convertir en una auténtica aventura en conjunto, algo que es muy raro entre adultos y niños.

G. MATTHEWS, *El niño y la filosofía*

Las actividades que proponemos en la segunda parte del manual se pueden plantear de muchas maneras:

- a) Encadenar habilidades, usando las habilidades como guía, si se quiere. Es decir: trabajar la observación, la imaginación o la traducción del lenguaje oral al plástico, desde algún eje horizontal: juegos, cuentos o arte, o bien desde los tres.
- b) Agrupadas a través de una «excusa» central: un juego, un cuento o un cuadro. Por ejemplo, nos podemos plantear un cuento desde todas las habilidades posibles, desde la secuenciación, la distinción o la clasificación, hasta llegar a la dramatización.
- c) Relacionándolas, por ejemplo a partir de un cuadro. Supongamos que escogemos *Pareja a caballo* de Kandinsky, y surgen ejercicios de observación, interpretación, etc. A partir de aquí podemos ir a parar al cuento *La bella durmiente*.

- d) Una vez que se conoce bien la propuesta, se puede diseñar un itinerario temático: el autoconocimiento, la cooperación, la comunicación, etc., a través de las distintas actividades propuestas.

5. Cómo empezar

5.1. Crear un clima para pensar

Para poder pensar constructivamente hace falta un cierto clima, que aquí quiere decir un espacio, un tiempo y paciencia. Espacio en sentido físico, pero también en sentido institucional. Es necesario encontrar un hueco en el denso plan de estudios escolar donde ubicar esta actividad. Tiempo quiere decir unas horas a la semana que a la larga se conviertan en muchas horas al año y en muchísimas a lo largo de toda la enseñanza. Si no ponemos las condiciones materiales, es imposible que las cosas se den de milagro. Finalmente una condición de otro tipo: la paciencia. Se exige del maestro la virtud tradicional, pero aquí corregida y aumentada. La digestión de esta comida es muy lenta y está llena de avances y de retrocesos, por eso hace falta calma.

Para dar oportunidades de pensar hemos de proporcionar una atmósfera que permita un buen entrenamiento intelectual. De la misma manera que podemos estimular la velocidad de un joven atleta proporcionándole los medios: estadio, tiempo y entrenador; también el entrenamiento del pensamiento para poder «correr» más y mejor ha de dotarse de materiales.

Crear un ambiente

El clima afectivo que hay que potenciar en un aula para poder trabajar cómodamente en el proyecto que presentamos es fundamental; es necesario un ambiente de confianza mutua, una consideración de todos los participantes como personas capaces de colaborar en una tarea común, una garantía de respeto y tolerancia para todos los puntos de vista y opiniones. Si no podemos asegurar esta atmósfera será muy difícil poder trabajar de forma relajada y, por tanto, efectiva. Las únicas tensiones que nos hemos de permitir son las que provienen de la divergencia intelectual, pero

no de la visceralidad de los estudiantes o de la autoridad de la maestra.

Es muy bueno conseguir un cierto clima, un estado de calma, de relajación. Pensar cansa, y si queremos que los niños piensen y se esfuercen intelectualmente, debemos buscar las maneras de favorecer esta actividad. Un ambiente cálido y de serenidad ayuda a crear esta atmósfera propicia para la meditación. Existen muchas maneras de crear este ambiente y cada uno, según sus peculiares circunstancias, tendrá que encontrar la que mejor se le adapte. No obstante, recomendamos algunos «trucos»:

- ▶ Cambiar de lugar, de aula, de marco físico. Ir a la biblioteca, al gimnasio, al patio, etc. Este cambio crea ya en sí mismo una expectativa. También se puede escoger el rincón más acogedor de la clase. Conviene que, como hemos dicho, sea un lugar cómodo y que ofrezca bienestar.
- ▶ Cambiar de luz. Crear un ambiente de luz indirecta, ya sea bajando las persianas, con una vela, etc.
- ▶ Poner una música suave que anuncie la actividad, o bien siempre la misma, como una sintonía de anuncio. Se puede dejar la música un rato hasta que se sienten y se serenen. Incluso, si se quiere, puede quedar como fondo durante toda la sesión y puede acabarse la clase con un poco de recogimiento.

Todos estos actos, que tienen algo de litúrgicos, son muy importantes, tanto por lo que respecta a la creación de rutinas y, por tanto, de hábitos en los niños, como para crear un clima propicio para el trabajo intelectual, que como decíamos requiere un esfuerzo.

La «escenografía» también es un elemento importante para captar la atención, para centrar los intereses. La luz, el ruido, el exceso de estímulos comportan dispersión. Por ello, será necesario tener en cuenta el horario en el que no haya excesivo ruido en la escuela. Buscar momentos de «paz» relativa. También debemos procurar que el aula de reflexión no coincida con los momentos de gran excitación: última hora de clase, antes de salir al patio, etc. Si se hace en esos momentos, se tendrán que extremar las medidas para crear un ambiente adecuado. Aunque la rutina es buena y necesaria, será bueno también prever algunas sorpresas en algunas sesiones.

El espacio y el tiempo

Los aspectos formales no son sólo formales. Para adquirir hábitos es imprescindible crear rutinas y los rituales nos ayudarán a concentrarnos y a prever lo que vendrá, para adoptar la actitud más adecuada.

Para empezar es necesario tener en cuenta: el lugar, el tiempo, el clima y el ritmo.

El lugar: colocación física en el aula

La distribución física en el aula es importante porque, para ir bien, los niños tienen que estar cómodos durante la actividad y ha de reflejar la igualdad entre todos los miembros. Todos los participantes han de poder verse las caras cuando hablan, por lo que recomendamos las distribuciones circulares. El maestro tiene que formar parte de este círculo, para motivar la discusión entre los niños y para romper la relación habitual entre maestro y niño.

El círculo

La disposición física es también muy importante. Es necesario que los pequeños estén en círculo o semicírculo, de manera que puedan verse las caras y que al hablar se puedan dirigir los unos a los otros.

Podemos sentarnos en el suelo, si disponemos de una alfombra o de un rincón cómodo. Si bien ésta no es en principio una tarea difícil, creemos que es útil potenciarla y hacer que los niños y niñas se den cuenta de la importancia que tiene. Por ello hemos recogido una serie de actividades que pueden servir para que los estudiantes se den cuenta qué interés tiene sentarse así y no de otra manera.

1. Es importante que los niños y niñas estén cómodos durante la actividad. Pueden estar sentados en su silla y con su mesa delante, si han de mirar imágenes o dibujar; pero también se pueden sentar en una alfombra o algo parecido, si se trata de hablar.
2. Se debe procurar que todos los niños estén de cara y cerca de la maestra, por lo que es necesaria una distribución de las mesas y las sillas.

Algunas posibilidades según la tipología del grupo:

- ▶ Sentados en el suelo. Posibles desventajas: el suelo puede ser duro. Los niños tienden a moverse. En el círculo, puede ser que quieran estirarse o que se pongan nerviosos.
- ▶ Sentados en sillas en un círculo. Posibles desventajas: retirar los pupitres del medio puede llevar tiempo, y algunos niños se sienten vulnerables sin la mesa delante.
- ▶ Sentados detrás de las mesas en forma de círculo. Posibles desventajas: es menos acogedor; los niños tienden a abrirse menos.

La elección depende mucho de las preferencias personales, del tipo de niños que tengamos, del tamaño del grupo y de la disposición habitual del aula.

Hay muchos factores que influyen en el éxito de las sesiones de filosofía con los más pequeños. El ruido es uno de ellos. Los participantes tendrían que oírse bien, sin tener que gritar. Las interrupciones desde fuera del aula son otro factor muy importante. Cuando los niños están muy entusiasmados en una discusión, puede ser muy molesto que alguien de fuera interrumpa con un mensaje o para preguntar alguna cosa. Los niños no tienen dificultades para retomar el hilo, pero si se pueden evitar las interrupciones, mejor.

El tiempo

Resulta muy difícil definir un momento preciso y exacto dentro del conjunto de actividades de esta etapa, sobre todo porque hay muchos momentos a lo largo del día que nos permiten parar para reflexionar. Sugerimos, sin embargo, que se elija un tiempo claro y definido, para ayudar a crear el hábito; un tiempo donde el hábito de pensar sea el centro de la actividad. La repetición sistemática es, ya lo hemos dicho, el secreto para conseguir afirmar los hábitos individuales. Esta referencia estable a la actividad de filosofía contribuye al aprendizaje progresivo de la organización del tiempo y posibilita la capacidad de anticipar y prever, dando seguridad al niño.

El ritmo

En relación al tiempo está el tema del ritmo, difícil también de concretar, pero en cualquier caso la maestra ha de procurar tantear ritmos diferentes y dominar los momentos de clímax, así como procurar actividades de relajación que generen calma. También al contrario, debe ser capaz de reanimar algún momento «bajo»,

cuando haya poca participación o domine la distracción, etc. Rutina y regularidad no se contradicen con diversidad, novedad y creatividad.

Es difícil dar indicaciones previas acerca del ritmo a seguir porque depende mucho de los alumnos que tengamos, del número, etc. Como orientación propondríamos trabajar en filosofía una vez a la semana, o bien media hora o tres cuartos de hora, dos veces a la semana. También depende mucho de la propuesta que haga la maestra. Si encadena distintas actividades del manual, la sesión puede durar mucho más, pero si se limita a un ejercicio por sesión, puede acotar más el tiempo. Lo que está bien es que haya continuidad y una cierta rutina en la actividad.

Aprender a pensar no es un milagro, es un proceso y necesita también otras condiciones:

Número de alumnos

Es bueno que el número de alumnos sea adecuado, ni muchos ni pocos. Entre 15 y 20 es un buen número. Si hay más se hace muy difícil mantener la atención y controlar el proceso de cada estudiante. Si son menos, a veces las intervenciones resultan poco variadas, no hay suficiente variedad de registros.

Lo que es muy útil en estas edades es que haya dos maestras en el aula. Una se puede concentrar en la discusión, en fomentar el diálogo, en los aspectos de fondo, crear relaciones, etc. La otra, mientras, hace de observadora y se ocupa de las cuestiones de orden: necesidades fisiológicas, posturas, y puede ayudar a que la clase se desarrolle con más tranquilidad.

En cualquier caso, se trata de crear un cierto ambiente de «reco-gimiento» y eso se puede obtener a partir de una sintonía musical, como suelen hacer en la radio o en la televisión. Por ejemplo, podríamos usar algún fragmento de «Bella durmiente», de Chaikovsky.

Sea la que sea la estrategia que adoptemos, recomendamos plantearla como un juego, como un juego especial: un juego de pensar. En este juego usaremos todo el cuerpo, pero especialmente la cabeza, y después de pensar, diremos en voz alta lo que hemos pensado. Pero hará falta unas «reglas del juego».

5.2. Empezar por el principio: las reglas del juego

Con el fin de iniciar a los niños y niñas en una tarea intelectual que, si bien se planteará de forma lúdica, requiere esfuerzo, atención y buenas dosis de participación, nos proponemos empezar por lo que llamamos «reglas del juego». Es decir: las normas que han de regir este juego curioso y divertido que les proponemos.

Esta actividad que ya se trabaja en la educación infantil tiene como trasfondo fortalecer la socialización de los niños y niñas, además de servir como primer escalón para conseguir un cierto nivel de disciplina.

Para que resulten más eficaces y a la vez tengan un carácter poco impositivo –lo que queremos no es que nos crean, sino que interioricen ciertas normas básicas de convivencia–, las trataremos a través de distintas actividades: unas que refuercen el aspecto positivo de las normas y otras que ridiculicen o muestren como inviables las actuaciones anti-norma.

El juego «puro», sin pautas, no existe. Para convivir tenemos que aceptar las reglas modificándolas o puliéndolas, pero en principio es necesario aceptar una normativa mínima. Y eso no es malo, no es una imposición, sino la forma humana de vivir en comunidad. De lo que se trata es de explorarlas, de interiorizarlas de manera que no sean un estorbo, sino al contrario, que devengan una forma de autocontrol y autodisciplina.

Hacer conscientes a los niños y niñas de la importancia de las reglas es hacerles un favor. No se trata evidentemente de imponerlas, sino de mostrar por qué son útiles, económicas y eficaces, dándoles la oportunidad de que experimenten por sí mismos sus beneficios.

Reflexionar sobre la experiencia de los juegos ayudará a los niños a aceptar las reglas que hacen posible la interacción con los otros. Las necesidades del grupo y las individuales se deben conjugar y sólo se podrán satisfacer si se «pactan» algunas reglas.

Hablamos de reglas de juego porque, siguiendo a Vigotsky, creemos que el juego en los niños se orienta hacia una actividad futura de carácter social. El niño, observando la actividad de los adultos que lo rodean, imita y transforma esta realidad en juego y en este «jugar» adquiere relaciones sociales fundamentales que repercutirán en su futuro desarrollo social.

Las reglas del juego se pueden enunciar así:

1. CUANDO QUIERAS HABLAR, LEVANTA LA MANO.
2. NO HABLES MIENTRAS HABLA OTRO COMPAÑERO O COMPAÑERA.
3. HABLA CLARO Y ALTO PARA QUE TE PUEDAN ENTENDER.
4. PIENSA LO QUE QUIERES DECIR ANTES DE PEDIR LA PALABRA.
5. ESCUCHA A TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS CON ATENCIÓN.
6. TRATA BIEN A TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS.
7. HAZ PREGUNTAS.

Los enunciados de estas reglas se pueden formular de muchas maneras. Con palabras, tal como aparecen aquí, con dibujos, con signos convencionales, con fotografías, etc.

Otros recursos

En el periodo de experimentación algunas maestras han buscado un hilo conductor o algún elemento que facilite la continuidad y la atención: un personaje, una historia, un muñeco, etc., para que los niños y niñas tengan un referente concreto que les permita relacionar tanto el tiempo como el espacio dedicados a esta actividad. Podemos ofrecer algunos ejemplos:

- ▶ **Las preguntas de «Filo».** En una escuela de Barcelona las maestras explicaron que tenían una amiga que preguntaba mucho y se llamaba «Filo». Cada semana Filo les proponía preguntas nuevas y, a veces tan difíciles que las maestras invitaban a los niños a pensar las preguntas de Filo, para ver si entre todos podían darles respuesta. Esta es una buena manera de iniciar la clase, ya que permite una entrada como por ejemplo: «¿quién de vosotros quiere responder a esta pregunta de Filo?» CEIP Heura. Guinardó (Barcelona).
- ▶ **El muñeco.** Otra forma de dar unidad es a partir de un muñeco, ya sea dibujado, articulado o un títere que haga de introductor y proponga los ejercicios. Así, se puede crear el rincón de X o el tiempo de Z. Escuela Ntra. Sra. de Lourdes (Barcelona).
- ▶ **Las marionetas.** A través de una marioneta o un muñeco de peluche articulado se puede crear una buena conexión con el mundo del niño: permite una buena relación entre lo real y lo imaginario y eso hace muy valioso este recurso en esta etapa. Escuela de Cuiabá. Matto Grosso (Brasil). Puede servir para introducir el diálogo, para animar la discusión o para cambiar de actividad.

- ▶ **El rincón de Pe-Pa** (de Pensar y Parlar –que en catalán significa *hablar*–). Es un tiempo que los niños y niñas dedican a PEPA, como si dijésemos, el rato de conversación, que, sin embargo, sigue unas reglas bien claras. CEIP Turó del Cargol. Gràcia (Barcelona).

SEGUNDA PARTE

ACTIVIDADES PRÁCTICAS A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO

I. Habilidades de investigación

Las habilidades de investigación forman un eje que atraviesa todas las etapas educativas. Las diferencias entre la investigación en la educación infantil y en la universitaria son más de grado que de tipo.

Los pequeños aprenderán a conectar las experiencias presentes con las pasadas y, a través del tanteo y de las consideraciones que hagan, acabarán formulando hipótesis, buscando alternativas, anticipando consecuencias y previendo posibilidades. Recordemos que *investigar* significa indagar, explorar.

Las habilidades de investigación son las que se usan preferentemente en la ciencia, y la ciencia se renueva constantemente, como es bien sabido. Por tanto, podemos decir que investigar implica practicar la autocorrección.

El niño que tantea mientras intenta adivinar adónde está la pelota –quizá bajo el sofá– está considerando alternativas, construyendo hipótesis, comprobando y poniendo en juego otras formas de conducta que gradualmente serán reconocidas como inteligencia.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

Aprender a formular problemas, hacer estimaciones, medir y desarrollar las destrezas para investigar son actividades que forman parte del proceso de investigación. Investigar quiere decir indagar, explorar, descubrir, y sirve para predecir, identificar causas y consecuencias, medios y fines.

Por investigación entendemos la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben a la vez como problemáticos e importantes. De ninguna manera queremos decir que la investigación pone más interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades improvisadas. Los que crean una obra de arte practican esta investigación tanto como los que

escriben nuevos tratados epistemológicos o hacen nuevos descubrimientos en biología.

M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*

En este apartado trabajaremos:

1. Adivinar
2. Averiguar
3. Formular hipótesis
4. Observar
5. Buscar alternativas
6. Anticipar consecuencias
7. Seleccionar posibilidades
8. Imaginar: idear, inventar, crear

1. Adivinar

Disponerse a adivinar significa poner a prueba muchos conocimientos y capacidades: observación, agilidad mental, asociación de ideas, discriminación de posibilidades, etc. Para los niños pequeños, adivinar es una tarea que precede a la de hacer hipótesis. También es un ejercicio de análisis y de síntesis muy interesante, ya que pone en juego muchos engranajes mentales. Como actividades proponemos juegos populares reglados, como es el de la gallinita ciega, y también juegos lingüísticos muy útiles para tratar esta habilidad, por ejemplo las adivinanzas.

Existen juegos de adivinar basados en preguntas que cada vez acotan más el objeto «escondido». En este preguntar hay más que la astucia intuitiva, también está presente la tarea de agrupar y clasificar, de relacionar experiencias anteriores, y, a medida que las «sospechas» se vayan confirmando, las preguntas serán cada vez más sutiles y precisas. Tal como afirma L. Radice, en *L'educazione della mente*: «los juegos de adivinar son muy ricos y útiles desde el punto de vista de la maduración intelectual y de la adquisición del patrimonio cultural».

A los niños les gusta mucho adivinar y, en general, en la escuela ya se proponen actividades de este tipo. Lo que se añade cuando se trabaja desde los ejercicios que aquí proponemos es la reflexión posterior, que consiste en revisar el proceso que han seguido los niños para llegar a la solución y, de este modo, cuando hablan, verbalizan una experiencia mental. También escuchan a los

demás y obtienen distintos puntos de vista. Es decir, hacen a la vez un ejercicio de comunicación y un ejercicio de metacognición.

juegos y actividades lúdicas

1. La gallinita ciega

Salir al patio y jugar a la gallinita ciega. Se trata de tapar los ojos a un niño o niña y de esperar que atrape a uno de los que está a su alrededor. Cuando ya tiene a uno, debe adivinar quién es. Si al tercer intento no lo consigue, vuelve a «parar». Si lo adivina, quien ha sido «pillado» es la gallinita ciega en el próximo juego.

El juego se puede complicar si los niños se cambian las batas, si se quitan las gafas, si se deshacen la coleta, etc.

Cuando hemos jugado unas cuantas veces, nos sentamos en círculo y preguntamos a los que han hecho de gallinita qué han tenido que hacer para adivinar quién era el niño o niña que han atrapado. Es necesario aprovechar el diálogo, porque suele ser muy rico. La maestra puede hacer intervenciones como las siguientes:

- ▶ ¿Cómo has sabido quién era?
- ▶ ¿Qué has hecho para saber quién era? (aquí aparecen los sentidos: tacto, olfato, oído, etc.).
- ▶ ¿Has dudado en algún momento?
- ▶ ¿Qué te ha hecho decidir que era ella y no él?
- ▶ Si no hubieses visto que hoy llevaba bata, ¿habrías adivinado quién era?
- ▶ ¿Qué te ha dado la pista definitiva? ¿Qué te ha despistado?

2. Sombras chinas

Montar un escenario de sombras chinas con una sábana y una linterna. Se divide el grupo en dos equipos. Primero actúan unos y los otros miran, después se intercambian los papeles. Cada niño o niña pasa por detrás de la sábana haciendo un gesto, representando una acción, un oficio, por ejemplo. Los que miran tienen que adivinar quién es el niño o niña y qué hace.

Después de la actividad nos reunimos todos para saber cómo hemos llegado a adivinar qué hacían, por qué hemos fallado, qué pensábamos que representaban, etc.

3. Adivinar sonidos

Primero, procurar que algún niño o niña imite el sonido de un animal. A continuación, organizamos turnos con diferentes niños y niñas para adivinar a qué animal corresponde el sonido que se está imitando. También se puede repetir el mismo ejercicio con la voz, con algún casete adecuado o a partir de una grabación previa de sonidos cotidianos.

Este ejercicio se puede sofisticar mucho si tenemos la paciencia y las ganas para ir grabando sonidos; primero en casa: una puerta que se abre y se cierra; el agua saliendo del grifo, de la ducha, llenando una bañera; un timbre; etc. También podemos grabar en la calle o en la naturaleza.

4. Adivinar el pensamiento de otro

Los niños y niñas deben hacer preguntas a la maestra o a un niño, que sólo puede responder sí o no. Se trata de adivinar en quién o en qué está pensando la persona preguntada. Las primeras veces la persona preguntada debe ser la maestra, que responderá con un poco de teatralidad: «estoy pensando en...».

5. La caja de los secretos

Cada niño lleva a clase un objeto que sea «muy suyo», y se lo da a la maestra, que organizará una exposición. Una vez puestos todos los objetos en fila y sin saber a quién pertenecen, la maestra preguntará de quién puede ser cada objeto. Si resulta difícil, se pueden dar pistas. Lo importante no es tanto adivinar, como las razones que dan para adjudicar el objeto a uno o a otro. Sirve, por una parte, para que se conozcan entre ellos, y, por otra parte, es una forma de dar razones para justificar su suposición.

6. Las adivinanzas

Gianni Rodari se pregunta: ¿las adivinanzas son un ejercicio de lógica o de imaginación? Él mismo responde. Hay una actividad mental completa: se parte de una descripción o definición, y es necesaria una labor de asociación, de diferenciación, de relación con conocimientos pasados y de comparación. Cuando decimos «una cajita blanca que se abre y no se cierra», debemos pensar en muchas cosas a la vez, para llegar a la conclusión de que es el huevo.

En la adivinanza se da «un extrañamiento», que consiste en explicar el objeto desde una óptica que no es la habitual, separándolo de su significado común y considerando una parte, seguramente secundaria.

Según Rodari, a los niños les gustan tanto las adivinanzas porque representan, de forma concentrada, su experiencia de conquista de la realidad. Para el niño, el mundo está lleno de objetos extraños, misteriosos, a menudo incomprensibles e indescifrables. Resolver una adivinanza es poder dar un respiro, porque hemos sido capaces de descifrar el enigma. Y normalmente cuando sabemos su solución ¡resulta todo tan fácil y comprensible!

Adivinanzas sobre objetos:

Dos compañeras
van a compás,
con los pies delante
y los ojos detrás.

[LAS TIJERAS]

A pesar de tener patas
yo no me puedo mover;
llevo a cuestras la comida
y no la puedo comer.

[LA MESA]

Redonda es, de colores,
rueda, rueda sin parar,
y todos contentos estamos
cuando empezamos a jugar.

[LA PELOTA]

Cien amigas tengo,
todas en una tabla.
Si yo no las toco
ellas no me hablan.

[EL PIANO]

Adivinanzas sobre animales:

Alto altanero
gran caballero.
Gorro de lana
capa dorada
y espuela de cuero.

[EL GALLO]

Tengo famosa memoria,
fino olfato y dura piel
y las mayores narices
que en el mundo puede haber.

[EL ELEFANTE]

Llevo mi casita a cuestras,
camino con una pata
y voy marcando mi huella
con un hilito de plata.

[EL CARACOL]

Adivinanzas sobre alimentos:

Una arquita muy chiquitita
blanca como la cal,
que todos saben abrir,
pero ninguno cerrar.

[EL HUEVO]

Transparente como el cristal,
si me cuidan sin ensuciar.
Necesaria para la vida
como el aire que se respira.

[EL AGUA]

Oro parece,
plata no es.
Quien no lo adivine,
bien tonto es.

[EL PLÁTANO]

Es interesante que una vez acertadas estas adivinanzas u otras, los niños y niñas recorran el proceso por el que han llegado a la conclusión. Es muy recomendable que quien haya acertado explique en voz alta cómo ha llegado a la conclusión. También, alguno de los que no han acertado o de los que no han podido decir nada, que explique por qué. Es un ejercicio magnífico de memoria, de repaso del proceso, de ver en qué momento la asociación de ideas les ha llevado a una vía errónea. Es un ejercicio que muestra cómo el ensayo y el error mental llevan a caminos diferentes. También es un ejercicio de aceptación de la diversidad: para las adivinanzas no hay sabios ni tontos, hay diferentes atajos que conducen al mismo lugar.

Finalmente, sirve para darse cuenta de que cuando alguien se pierde por un camino, la única manera de rehacerlo es volver atrás y ver dónde se ha equivocado. Lo mismo sucede en la actividad mental: a veces debemos rehacer el camino para encontrar la solución.

• jugar con cuentos

1. Contamos un cuento

Cuando contemos un cuento, podemos hacer algunas pausas y preguntar a media explicación:

- ▶ ¿Crees que el patito saldrá del huevo?
- ▶ ¿Te parece que la bella durmiente encontrará un huso?
- ▶ ¿La lámpara que encuentra Aladino es una lámpara mágica o es una lámpara normal?
- ▶ ¿Crees que la madre de Garbancito lo dejará ir solo a comprar el azafrán?
- ▶ Y... ¿a llevarle la cesta de la comida a su padre?

- ¿Por qué Garbancito se esconde bajo la col?
- ¿Saldrá Garbancito de la barriga del buey?

Después, seguimos contando el cuento.

También se puede discutir y establecer la diferencia que hay entre lo que dicen los que ya conocían el cuento y los que no. Si todos los niños y niñas lo conocen, la maestra se puede inventar detalles para que los puedan adivinar: qué comían, era de día o de noche, etc. Cuando se hayan explorado los cuentos de la colección fija, se puede trabajar con otros cuentos.

2. Expectativas

Contar un cuento de los que se encuentran en *Jugar a pensar con cuentos*. En el caso de que ya conozcan los cuentos tradicionales, se puede hacer este ejercicio con el cuento *Sací Pereré*, que seguramente desconocerán.

Ayudados por los dibujos del libro del estudiante, podemos ir creando la expectativa necesaria para reconstruir el cuento a partir de elementos que la maestra vaya dando. No se trata de crearlo de nuevo, sino de ir explicitando expectativas.

Adivinanzas sobre personajes de cuentos:

Por ser confiado
un mago lo ha engañado.
Pero suerte ha tenido
y una lámpara mágica
lo ha protegido.

[ALADINO]

Poderosa y envidiosa,
a la princesa ha hechizado,
que dormirá silenciosa
durante cien años.

[HADA MALVADA DE
LA BELLA DURMIENTE]

Mucho barrer y fregar,
coser y lavar,
pero al final ya verás,
que en el palacio se casará.

[CENICIENTA]

Pequeño como un guisante,
pero con alma de gigante.

[GARBANCITO]

jugar con el arte

1. Descubrir una obra de arte

Mostrar un cuadro de la colección de manera inusual: a través de un agujero, sólo una parte, un detalle, etc. Dejar que los niños y niñas

opinen, que busquen su respuesta, y preguntemos las razones que tienen para apoyar sus opiniones o sus dudas. Después, discutir el grado de dificultad o facilidad que hayan encontrado.

2. Un trocito

Mostrar una parte o un detalle de un cuadro que ya hayan visto antes. Al principio se puede hacer con figuras grandes; por ejemplo, con una figura de *Mendigos a orillas del mar*, o con un animal de *La mesa* o *El campo labrado*. Después, se pueden mostrar fragmentos más pequeños de *El campo labrado* o de alguna figura geométrica de *Composición VIII*.

3. ¿Qué cuadro es?

Un niño o una niña escoge un cuadro de la colección fija y lo esconde. El resto hace preguntas, y el niño o la niña que lo ha escondido responde *sí* o *no*, hasta que alguien lo adivine. Se trata de adivinar usando cada vez menos preguntas.

4. ¿Qué falta?

Tapar un fragmento del cuadro y pedir a los niños y niñas que digan qué hay debajo de la parte cubierta. En *El campo labrado* se pueden tapar algunos detalles y pedir que los vayan adivinando.

La discusión debe centrarse en qué les ha llevado a pensar que podía ser aquel animal y no otro. Nos fijaremos en el proceso que hemos seguido, en las hipótesis que se han confirmado y, a la vez, en las que se han desestimado. Se trata también de ejercitar la observación.

preguntas sobre adivinar

- ▶ ¿Qué puede ser una pista?
- ▶ ¿En qué se parece X a otras cosas que conoces?
- ▶ ¿Qué podría ser? ¿Qué no podría ser?

2. Averiguar

Según el diccionario, un significado de *averiguar* es: buscar la verdad hasta descubrirla. En este sentido, pues, es sinónimo de: buscar, reseguir, examinar, investigar, estudiar e indagar. Es buscar metódica y precisamente, buscar los detalles, afinar, matizar. Como habilidad de investigación, averiguar es seguir los vestigios, las pistas, las pruebas y hacerlas encajar; como lo harían los detectives en las novelas de misterio.

Averiguar también tiene el sentido de descubrir la trama, es decir, de deshacer malentendidos, de aclarar. Cuando tenemos un gran embrollo procuramos ir poco a poco, analizando cada parte para poder seguir el hilo. De alguna manera, *averiguar* significa pararse a pensar. Es lo contrario de correr, ir deprisa; implica calma, serenidad, reflexión y paciencia. Desde este punto de vista, averiguar es una actitud activa para conocer, pero poniendo los cinco sentidos.

Démonos cuenta, sin embargo, que *averiguar* no es como *adivinar*, y será nuestra tarea mostrar a los niños qué les estamos pidiendo. Es la maestra quien, en todo momento, debe saber qué habilidad quiere trabajar.

juegos y actividades lúdicas

1. El saco y las bolitas

Un saco con unas bolitas blancas y otras negras (o judías). Mostramos a los niños y niñas todo lo que vamos haciendo. Ponemos dentro del saco una bolita blanca y nueve negras. Entonces pedimos a los niños que averigüen de qué color será la primera bolita que saquemos. Después hablaremos de en qué se ha basado su suposición sobre el color de la bolita que hemos sacado. Pediremos que justifiquen su suposición. Al final, abrimos la mano y mostramos la bolita que hemos extraído.

Más adelante, ponemos en un saco cinco bolitas blancas y cinco negras. Preguntaremos cómo será la que saquemos. Podemos probar varias combinaciones y ver qué van respondiendo los niños y niñas, por ejemplo: tres / siete, dos / ocho, etc.

¿Nos podemos explicar cómo es posible que unas veces lo adivinemos y otras, no? El juego se puede repetir tantas veces como creamos conveniente, sofisticando las posibilidades cada vez más.

2. ¿Cómo puedo saberlo?

Para cada una de las situaciones siguientes, indica cómo puedes encontrar una respuesta: preguntando / hablando / buscando / pensando; con/a los padres, con/a la maestra, con/a los amigos, en un libro, solo/a.

► Quieres saber...

- ... cuántas patas tiene un gato
- ... si puedes salir a jugar
- ... la distancia entre la Tierra y el Sol
- ... si se puede romper una promesa
- ... si hay otras lenguas
- ... si las muñecas son reales
- ... si hay otros países
- ... qué pasará si dices una mentira

3. Averiguar cosas sobre el propio nombre

Preguntar a los niños y niñas si saben por qué tienen el nombre que tienen. Que pregunten en casa, que averigüen el origen y que después lo expliquen en clase.

Se puede hacer un primer ejercicio de clasificación por criterios: nombre de los abuelos, nombres literarios, exóticos, tradicionales, etc.

Se puede dibujar un gráfico estadístico y compararlo con otras clases.

También se puede averiguar el sentido de cada apellido, primero o segundo, y ver su origen geográfico o etimológico. Al final, también se pueden hacer clasificaciones según si son: nombres de paisajes, objetos, ciudades, etc. Si se quiere, se pueden hacer estadísticas.

Después nos preguntaremos cómo lo hemos averiguado y repasaremos los caminos que hemos seguido en nuestra investigación.

4. La palabra escondida

Un niño o una niña sale de la clase y los demás piensan una palabra que sustituirán por otra. Por ejemplo, la palabra «zapato» sustituirá la palabra «lápiz». Cuando entra el niño o niña que estaba afuera, cada uno dirá una frase como por ejemplo: «yo uso los zapatos para dibujar» o «a los zapatos hay que sacarles punta de

vez en cuando», etc. El niño que estaba afuera debe adivinar a qué palabra está sustituyendo la palabra «zapato». Se hacen tres o cuatro intentos para que puedan entender la dinámica.

Una vez acabado el juego, preguntamos cómo han averiguado de qué palabra se trataba, qué les ha dado las pistas, y llevamos la conversación a la idea de contexto. Mostraremos cómo a veces averiguamos cosas por el entorno, en este caso las frases, que nos ayudan.

5. Como cada día

Plantear cualquier cuestión que se presente en una situación de aula como un tema sobre el que podemos averiguar cosas. Por ejemplo: cómo colgar un mural, cómo mantener limpia la clase, cómo organizar una excursión o una fiesta, cómo pedir la palabra, cómo ordenar los juguetes, etc.

6. Agua y azúcar

Llenar un vaso de vidrio transparente con agua tibia y después poner tres cucharadas de azúcar, removerlo hasta que se disuelva. Cuando el azúcar ha desaparecido, preguntamos: ¿Qué ha pasado?

Una vez hayan buscado explicaciones, se les deja hacer un dibujo mojando tizas de colores en este agua endulzada. Cuando se seque, el dibujo brillará debido al azúcar cristalizado.

jugar con cuentos

1. ¿Cómo puede continuar un cuento?

- ▶ ¿Cómo deben vivir la bella durmiente y el príncipe?
- ▶ ¿Cómo saber qué vida lleva Aladino?
- ▶ ¿A qué se dedicó Garbancito de mayor?
- ▶ ¿Cómo vivirá el patito convertido en cisne?
- ▶ ¿Pablo perseguirá *sacías* cuando se haga mayor?
- ▶ ¿Qué aventuras pueden tener los animales de la granja de la gallina Lina?

Este ejercicio se sitúa entre averiguar e inventar. No se puede saber más que lo que dice el cuento, sin embargo podemos imaginar e inventar a partir de él. He aquí una diferencia entre averiguar lo que ya existe, e inventar usando nuestra imaginación.

2. Más preguntas

- ▶ ¿Podemos saber quién ha inventado los cuentos?
- ▶ ¿Podemos saber si el mismo cuento se puede contar de maneras diferentes?
- ▶ ¿Podemos saber si alguien lo cuenta de manera diferente?
- ▶ ¿Podemos saber si algún niño o niña sabe algún cuento que yo no sé?
- ▶ ¿Podemos saber si un cuento es verdad?

3. Averiguar versiones

Se puede preguntar si alguien en la clase conoce otra versión del cuento que hemos contado. Ellos, a su vez, pueden preguntar en casa, al padre, a la madre, a la abuela..., para saber si existen variantes. También se puede averiguar si hay distintas versiones mirando en clase distintos cuentos en libro o en vídeo.

Averiguar cuántos finales puede tener un mismo cuento. Averiguar cuántas versiones de la canción de Garbancito podemos encontrar.

Para acabar, preguntaremos qué hemos averiguado y, posiblemente, el resultado será que hay versiones muy diferentes.

jugar con el arte

1. Para saber más sobre los cuadros

- ▶ ¿Cómo podemos saber si el *Autorretrato* de Miró se parece a él?
- ▶ ¿Qué podríamos hacer para saber quién es la nena del barco del cuadro de Picasso?
- ▶ ¿Qué podríamos hacer para saber por qué Kandinsky pintó un tren?
- ▶ ¿Qué podríamos hacer para saber si a Miró le gustaba vivir en el campo?
- ▶ ¿Cómo podríamos saber por qué *La escalera* de Miró tiene tantos colores?

Aquí podemos recurrir a algún experto, a los libros, etc. Se darán cuenta de que algunas respuestas para estas preguntas no las podemos averiguar. Por ejemplo, ¿qué quiere decir el cuadro *Composición VIII* de Kandinsky?

Otro ejercicio que podemos proponer a los niños y niñas es crear otras preguntas para los cuadros y pensar si se pueden contestar o no.

2. ¿Qué nos gustaría saber?

Que los niños y niñas piensen preguntas que les gustaría hacer a los pintores que pintaron los cuadros.

Por ejemplo:

- ▶ ¿A Picasso le gustaba ir en barco?
- ▶ ¿A Miró le gustaba mucho la comida?
- ▶ ¿Por qué Kandinsky dibujaba Moscú?

3. Averiguar cosas a partir de los cuadros

- ▶ Kandinsky:
 - ¿Dónde está y cómo es Moscú?
 - ¿Dónde está y cómo es Murnau?
 - ¿Por qué se llama *Composición* el cuadro de figuras geométricas?
- ▶ Miró:
 - ¿Por qué dibuja tantos animales en la granja?
 - ¿Dónde está *La escalera*?
 - ¿Por qué le ha puesto este título?
- ▶ Picasso:
 - ¿Quién es la nena del barco?
 - ¿De quién es el barco?
 - ¿Dónde pescan los pescadores?
 - ¿Por qué pintó sólo en azul *Mendigos a orillas del mar*?

preguntas sobre averiguar

- ▶ ¿Cómo podemos saber que...?
- ▶ ¿De qué manera encontraríamos o podríamos averiguar...?
- ▶ ¿Cómo encontrar la manera de saber?
- ▶ ¿A quién preguntar para saber...?

3. Formular hipótesis

Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Ante una situación desconcertante, o un obstáculo, se buscan explicaciones, aunque sean provisionales. Es como un tanteo, después debemos comprobar si la explicación que hemos dado corresponde o no a los hechos.

Es bueno que los niños y niñas se acostumbren a considerar la variedad de posibilidades que tiene la resolución de un problema. Animarlos a concebir el mayor número posible de hipótesis y a darse cuenta de que para cada problema pueden encontrar varias hipótesis.

Elaborar hipótesis es una habilidad de investigación muy importante. Cuando nos encontramos en una situación problemática y buscamos maneras de resolverla nos vienen diversas ideas a la mente. Cuando los científicos realizan una suposición, una hipótesis, han de poderla justificar. Esta es una habilidad compleja, pero que se puede tratar con los más pequeños como un juego. Hacer hipótesis es un acto mental no muy difícil de identificar para los niños. Para ellos es muy familiar suponer o conjeturar a partir de historias, dibujos, etc. Pero no saben el nombre de lo que están haciendo. De hecho no es necesario usar la palabra «hipótesis» o «suposición», se puede pedir: imagina, inventa, haz ver que...

Hacer hipótesis es diferente de adivinar, aunque ambas habilidades compartan aspectos comunes. Adivinar es acertar aquello *que es*; para adivinar hace falta una respuesta clara. Hacer hipótesis, en cambio, es buscar explicaciones probables, es acercarse más o menos a la respuesta, pero permite más de una. «Las hipótesis –escribió Novalis– son como redes. Lanzas la red y tarde o temprano encuentras alguna cosa.»

juegos y actividades lúdicas

1. Apariencia y realidad

Prepara un vaso de agua medio lleno y coloca dentro un lápiz o una regla. Mira el objeto a través del cristal. ¿No parece que esté roto? ¿Cómo es posible?

2. Supongamos

Algunos cuentos empiezan diciendo «Había una vez un lejano país donde vivía un gigante...» o «Había una vez un bosque de golosinas

que...» Entonces el cuento debe contar qué pasaba en un lugar como aquél. ¿Qué supones que sucedería en los casos siguientes?

- ▶ Si las personas caminaran a cuatro patas y los gatos a dos.
- ▶ Si las personas pudiesen sobrevivir tomando una píldora diaria en lugar de tener que comer alimentos.
- ▶ Si se hubiesen perdido todos los libros de cuentos de hadas.
- ▶ Si se llamasen manos izquierdas a las manos derechas y manos derechas a las manos izquierdas.
- ▶ Si a la cena la llamásemos almuerzo y al almuerzo, cena.
- ▶ Si el mundo se quedase sin hierro ni acero.
- ▶ Si se descubriese que fumar cigarrillos es perjudicial para la salud.
- ▶ Si las crías de tortuga crecieran y se convirtiesen en ratas, y los ratoncitos crecieran y se convirtiesen en tortugas.
- ▶ Si la luna desapareciese de repente.
- ▶ Si todos los niños, al crecer, se convirtiesen en adultos que nunca mintiesen.

3. De cada día

Procuremos idear respuestas para las siguientes preguntas sobre cosas cotidianas:

- ▶ ¿Por qué los alumnos hoy hablan mucho (o casi no hablan)? ¿Cuál puede ser la razón?
- ▶ Queremos ir al parque, ¿cómo iremos?
- ▶ ¿Qué podemos hacer para que un compañero nuevo de clase se sienta bien?
- ▶ ¿Por qué algunos niños tienen miedo de los truenos y los relámpagos?

4. Juego de sorpresas

Escoger tres o cuatro objetos de la clase bien conocidos por los niños y ponerlos dentro de una bolsa cerrada. Pedir a los niños y niñas que adivinen a partir del tacto qué contiene la bolsa. A medida que lo adivinen, irlos sacando de la bolsa y preguntar cómo lo han reconocido.

Más adelante, ellos pueden escoger los objetos que van en la bolsa e intentar que no sean objetos usuales, para complicar un poco el ejercicio.

5. Cosas que se hunden y cosas que no se hunden

Llenar un recipiente grande con agua y tener a punto unos cuantos objetos habituales, convenientemente escogidos, para ver si flotan o no. El objetivo es adelantar hipótesis sobre por qué unos flotan y otros no.

Como podéis imaginar, no se trata de que enuncien la ley física, sino de que vean que hay posibilidades de explicación y que experimenten con ellas. Se darán cuenta de que unas son más plausibles que otras, y de que no cualquier respuesta es del mismo tipo. (¿Flotará porque es rojo?, ¿porque es cuadrado?, ¿porque es pequeño?...).

6. Cosas que caen

Tener preparada una serie de objetos como: plumas, bolas, algodón, piedras, esponjas, papel, etc. Observar cuáles caen más deprisa. Se pueden hacer hipótesis sobre cómo será la caída.

También se pueden hacer comparaciones con un solo papel, primero en forma de folio, después en forma de avión, hecho una bola de papel, etc.

jugar con cuentos

1. Preguntamos

¿Podríamos explicar por qué a Garbancito le llaman «Garbancito»? ¿por qué hablamos de «La bella durmiente»? o, ¿por qué hablamos de «Aladino y la lámpara maravillosa»?

2. ¿Cómo acaba?

Antes de llegar al final de un cuento, hacer una larga pausa o parar el casete y preguntar cómo podría acabar. La maestra, para ayudar, puede proponer preguntas distintas, por ejemplo, para *Garbancito*:

- ▶ ¿El buey se comerá la hierba?
- ▶ ¿Qué sucederá si se la come toda?
- ▶ ¿Qué podría hacer Garbancito para salir de la barriga del buey?

3. Pensar qué habría sucedido si:

- ▶ Aladino no hubiese frotado la lámpara.
- ▶ El patito se hubiese quedado con sus «hermanos».

- ▶ La gallina Lina no se hubiese quedado dormida.
- ▶ El soldado hubiese atrapado al *sací Pereré*.
- ▶ La bella durmiente no se hubiese despertado con el beso del príncipe.
- ▶ Garbancito se hubiese perdido al ir a comprar el azafrán.

Los niños y niñas pueden dar todo tipo de hipótesis, pero será necesario hacer que se den cuenta de que algunas son más probables que otras porque encajan con la historia, sin desmerecer aquellas que sean muy imaginativas.

4. Un nuevo punto de vista

Hacer suposiciones sobre los cuentos es un ejercicio de verosimilitud. No se puede hablar de verdad, ya que nos hemos situado en la ficción, pero podemos hacer un ejercicio de coherencia lógica que consiste en suponer razones, causas, efectos, circunstancias, etc. que encajen con la acción.

Cómo sería el cuento si lo contase uno de los personajes secundarios, o un objeto. Por ejemplo:

- ▶ El cuento de *La bella durmiente* contado por:
 - la madre
 - el hada resentida
 - el huso
 - el hada buena
 - el cocinero del palacio
 - el príncipe
- ▶ El cuento de *Aladino* contado por:
 - la madre de Aladino
 - el falso tío de Aladino
 - el anillo
 - el rey
 - la lámpara
 - la princesa

En primer lugar se hace con un solo cuento y un solo personaje u objeto. Una vez acabada la narración, se plantea qué ha cambiado, y si es el mismo cuento o no.

Es un ejercicio muy bueno para desarrollar la empatía, ya que implica entrar en primera persona en un personaje distinto del protagonista habitual.

5. Hipótesis

A partir de los dibujos de *Jugar a pensar con cuentos*, generar hipótesis. Una de las características de los dibujos del libro del estudiante es que están más insinuados que acabados. Esta característica permite que se puedan trabajar las hipótesis.

jugar con el arte

1. Centímetro a centímetro

Mostrar cualquier cuadro, a través de un agujero y procurar hacer hipótesis sobre el conjunto. Primero usaremos un agujero pequeño. Poco a poco el agujero se hace grande (o bien aparecen otros). A cada nuevo descubrimiento, las hipótesis son más afinadas. También se puede hacer a través de una esquina y poco a poco ir mostrando más la obra. En este segundo caso, cuanto más grande sea la reproducción, mejor.

Aquí se puede empezar la conversación según la relación entre el descubrimiento y la idea de hacer hipótesis más o menos ajustadas, según lo que vayan averiguando. Es también una actividad para ejercitar la destreza de relacionar las partes con el todo.

2. Cuestiones

Cuestiones que se pueden plantear para cada cuadro, adaptando la pregunta:

- ▶ ¿Qué puede contener este cuadro?
- ▶ ¿Qué hace este personaje?
- ▶ ¿Cuál debe ser el título?
- ▶ ¿Qué debió querer comunicar el artista?
- ▶ ¿Por qué crees que tiene este título?
- ▶ ¿Por qué crees que usó este color?
- ▶ ¿Qué hace el personaje? ¿A dónde va? ¿Qué está pensando?
- ▶ ¿Qué deben querer decir estas manchas y colores?

3. *Mirar y preguntar*

Ante un cuadro, primero, procurar que los niños y niñas expliquen qué ven. Después, que justifiquen la explicación a través del contexto. Podemos preguntarles cómo saben que es aquello. Por ejemplo:

- ▶ Sobre *Pesca nocturna en Antibes*:
 - ¿Qué hacen los pescadores?
 - ¿Por qué los pescadores llevan un tridente?
 - ¿Qué hacen las señoras del cuadro?
 - ¿Quién va en bicicleta?
 - ¿Es de día o de noche?
 - ¿Es invierno o verano?

preguntas sobre formular hipótesis

- ▶ ¿Por qué ocurre esto?
- ▶ ¿Qué explicación puedes encontrar a...?
- ▶ ¿Cómo puedes imaginar qué ha pasado?
- ▶ ¿Por qué debe haber pasado?
- ▶ ¿Qué pruebas puedes aportar para decir que...?

4. Observar

Observar es dar una dirección intencional a nuestra percepción. Saber observar es algo que todos necesitamos aprender. Saber mirar, escuchar, tocar, etc. lo que hay a nuestro alrededor, ver los detalles dentro de un conjunto, etc., nos permite saber dónde estamos y, por tanto, poder dar alguna respuesta.

Observar quiere decir descubrir cosas, notar, darse cuenta, es decir, percibir. Todos observamos, pero para ser un buen observador hace falta concentración, detallismo y a menudo paciencia. Implica atención, concentración, identificación, buscar datos, personas u objetos que previamente se hayan determinado. La observación se realiza poniendo en juego muchas otras actividades mentales, como por ejemplo la comparación o la clasificación.

Observar forma parte del proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Es muy bueno compartir las observaciones con los otros porque nos daremos cuenta de lo que nosotros no hemos visto y de lo que no han visto los otros, y aprenderemos a ver mejor que antes.

Es necesario que el esfuerzo de observar valga la pena y no querer hacer observaciones exhaustivas. Es mejor estar atento a las observaciones relevantes. En lugar de seguir preguntando ¿qué más ves?, podemos preguntar ¿es importante para lo que estamos tratando? Es necesario estar atento a la observación selectiva. Por ello es tan importante que planteemos las observaciones con un propósito definido.

juegos y actividades lúdicas

1. El director de orquesta

Un niño o niña se separa del grupo y los demás deciden quién será el director de orquesta. Mientras todos cantan una canción el director hace ver que toca un instrumento y los otros deben imitarlo. De vez en cuando cambia de instrumento, y los otros también lo imitan. El niño que ha estado fuera debe adivinar quién dirige la orquesta.

2. Juegos de Kim

Colocamos cinco o diez objetos sobre una mesa o en el suelo. Primero sólo cinco, y poco a poco podemos aumentar el número. Los niños observan durante dos minutos. Después tapamos los objetos e intentamos recordar los objetos tapados.

Preguntaremos cuántos hemos sido capaces de recordar, por qué, y lo relacionaremos con la atención.

3. El oficio

Un niño dice un oficio, y pasa una pelota a un compañero. El que recibe la pelota debe decir una herramienta o instrumento que se use para aquel oficio o tarea. Después él mismo dice un oficio y pasa la pelota a otro. El juego se acaba cuando todos han hablado.

4. La maderita

El círculo de niños se acerca y todos, menos uno que se coloca en el centro, están atentos para pasarse una maderita. La madera debe circular de mano en mano por la espalda, y el niño o niña que está en el centro debe adivinar dónde está la madera.

Si es difícil adivinar, se cambia el niño del centro cada tres intentos.

5. Actividades lúdicas

¿Cuál es la única figura que no está repetida en el dibujo de la página 241?

6. La huella

Preparamos unos folios blancos y tinta para tampón. Dejamos la huella del dedo gordo de cada niño y niña, y si tenemos ocasión las ampliamos, para que se vean bien las huellas de cada uno. Con este material se puede proponer una magnífica conversación entre identidad y diferencia. Se les puede proponer un dibujo alegórico a partir de sus propias huellas.

7. Observar una vela

Pedimos a los niños que traigan una vela cualquiera a clase para hacer un ejercicio de observación. Primero la miramos apagada y sin decir nada. Después diremos qué vemos y, cuando hayamos dicho muchas cosas, la encenderemos. La observaremos primero con la luz del día. Poco a poco iremos oscureciendo la clase. A medida que realizamos este proceso iremos diciendo lo que vemos, olemos, sentimos por el tacto, la temperatura, etc. Como guión de lo que vamos percibiendo, podemos tener en cuenta:

- la materia y la forma
- la vela y la llama
- el color
- la temperatura
- el olor
- si os atrevéis, el sabor

8. ¿Qué falta?

Colocamos en el centro del círculo de niños seis objetos diferentes (o diez, si los niños son mayores): un cuento, un juguete, un lápiz, una moneda, una pastilla de jabón, etc. Pedimos que los miren atentamente y que después cierren los ojos. Uno de los niños retira un objeto del círculo, y los otros deben adivinar cuál falta.

Una vez realizado el juego, les preguntamos cómo lo han adivinado. Tendrán que hablar de la vista, de la memoria y del reconocimiento. También será interesante preguntar a quienes no lo hayan adivinado, cuál creen que ha sido el motivo de no adivinarlo.

9. Escuchar sonidos

En algún momento tranquilo de la escuela, pararse a escuchar los sonidos que nos rodean. Al principio sólo oiremos los más fuertes,

después iremos distinguiendo los que vienen de afuera y los que son de dentro de la clase. Hacer que agudicen el oído y proponerles que hagan lo mismo en otros lugares: en casa, en el patio, en la bañera, etc.

10. Hago de espía

Después de que la maestra haya hecho de espía unas cuantas veces, uno de los niños toma el relevo y hace de espía. El espía dice: «estoy espionando a una persona (para no decir niño o niña) que lleva unos zapatos de color verde», por ejemplo. Si no saben quién es el espionado, se prosigue: «estoy espionando a una persona que lleva los zapatos verdes y los pantalones azules». Así hasta que alguien sepa quién es la persona espía.

El tema de discusión será: «cuantas más pistas tenemos más fácil es adivinar; pero cuantas menos pistas tenemos es más apasionante (o divertido) encontrarlo».

11. Escuchar música clásica

Aprender a distinguir instrumentos. A partir de piezas en que los instrumentos suenan claramente diferenciados: «Cascanueces», de Chaikovsky; «Escenas de niños», de Schubert, etc.

Siempre que acabemos una actividad nos sentaremos y preguntaremos qué hemos hecho, cómo nos ha ido, y si conocen algún otro juego o pueden inventar uno que tenga relación con la actividad que hayamos realizado.

jugar con cuentos

Para la observación, es muy conveniente usar los medios auditivos y visuales. Hacerles darse cuenta de los detalles visuales y sonoros. El elemento visual a partir del material del alumno: *Jugar a pensar con cuentos*. El sonoro a partir de alguna grabación que tengamos de los cuentos o de alguna cinta de vídeo.

1. Observación visual

Observación visual del libro del estudiante *Jugar a pensar con cuentos*. Mirar atentamente los colores, las formas, lo que se insinúa, etc. Haremos una lectura atenta y dejaremos que los estudiantes

hablen espontáneamente de lo que ven. Poco apoco iremos introduciendo preguntas de observación e interpretación:

- ▶ ¿Qué parece?
- ▶ ¿Cómo debe ser?
- ▶ ¿Cómo te lo imaginas?
- ▶ ¿Crees que el color es adecuado?, etc.

2. Observación auditiva

Observación auditiva en los cuentos que escuchamos en casete. Además de las preguntas sobre el argumento y la acción, podemos hacer preguntas sobre la banda sonora, las músicas, los ruidos que se oyen, las voces de los protagonistas, etc.

3. Atención y memoria

Preguntar qué dicen los personajes. Por ejemplo:

- ▶ ¿Qué le dice la madre a Garbancito cuando va a comprar el azafrán?
- ▶ ¿Qué le dice el hada malvada a la bella durmiente?
- ▶ ¿Qué dice la madre pata en *El patito feo*?
- ▶ ¿Qué dice el genio de la lámpara a Aladino?
- ▶ ¿Con qué quería atrapar el soldado al *sacé* Pereré?

4. Equivocar las historias

Una forma de observación literaria es la de explicar un cuento procurando cometer errores. Por ejemplo, podemos decir que a Garbancito se lo comió un caballo, o que la bella durmiente se pinchó con una aguja, etc. Rodari afirma que «Este es un juego verbal más serio de lo que a primera vista parece. Los niños, por lo que respecta a los cuentos, son de lo más conservadores. Los quieren volver a escuchar con las mismas palabras que la primera vez, por el gusto de reconocerlos». De tal manera que podría ser un ejercicio no aceptado por ellos, porque les hace sentir el peligro del cuento no seguro ni fijo. Pero se puede introducir poco a poco, primero, de forma puntual, cambiando algunos detalles que no afecten a la narración, y poco a poco ir rompiendo la lógica del cuento, hasta favorecer el vagabundeo imaginativo. El aspecto positivo es que mientras puede irritar a algunos niños, para otros puede ser terapéutico, porque desbloquea fijaciones y relativiza miedos.

jugar con el arte

1. Observar y describir

Describir un cuadro de la colección con todos los detalles que ven. Nuestra misión como maestros es la de hacerles darse cuenta de los detalles, de los matices. Este ejercicio debe ser ayudado por la descripción y precisión de conceptos.

2. Mirar atentamente

Observar atentamente los elementos de algunos cuadros de Miró o de Kandinsky. Se trata de ampliar algún detalle y observar el trazo, la composición de cada pieza, y, al final, verla integrada en el conjunto. Se puede crear una imitación de alguna parte y componer un cuadro personal, individual o conjuntamente.

Se trabaja el análisis, la relación entre las partes y el todo, la creación, etc. Al final, se le pone título, y así acabamos con un ejercicio de síntesis.

3. Preguntas adecuadas

A partir de cualquier cuadro de la colección fija o de la flexible, preguntamos:

- ▶ ¿Cuántos colores hay?
- ▶ ¿Son claros u oscuros?
- ▶ ¿Cómo son las pinceladas?
- ▶ ¿Las rayas son gruesas o finas?
- ▶ ¿Las rayas están hechas con regla o a mano?
- ▶ ¿Hay personas o animales?
- ▶ ¿Quiénes son?
- ▶ ¿Qué hacen?
- ▶ ¿Cómo se llaman?
- ▶ ¿Es de día o de noche?
- ▶ ¿Dónde están?
- ▶ ¿Qué representa esta escena?
- ▶ ¿Qué nos gusta?
- ▶ ¿Qué puede ser?

4. Explorar cuadros

Cada cuadro se debe explorar desde todos los puntos de vista. Nos hemos de ayudar con todos los recursos posibles: rehacer la escena, volverla a dibujar, pintarlo sobre una fotocopia, cambiar los colores, cambiar los personajes o los motivos, relacionar una parte con el todo, etc.

preguntas sobre observar

- ▶ Di qué ves, qué sientes, qué hueles, etc.
- ▶ Preguntar: ¿quien es, cómo es, qué es, de dónde viene, a dónde va, qué hace?
- ▶ Explica con detalle y con orden lo que ves.
- ▶ Di qué has visto primero y qué después.

5. Buscar alternativas

Buscar alternativas es procurar distintas maneras de ver o hacer una cosa; buscar caminos para recorrer una misma distancia. Es una forma creativa y muy útil de plantear cuestiones. Si no fuera por esta posibilidad de crear ideas nuevas que suelen ser mejores, los hombres todavía estaríamos en la prehistoria.

Hablamos de energías alternativas cuando hablamos de la energía solar o eólica, que permiten mejorar los niveles de contaminación en la tierra.

Convertir la búsqueda de alternativas en un hábito mental es muy importante, porque esta destreza va contra la tendencia natural del pensamiento, la tendencia mayoritaria busca certezas porque la certeza da seguridad y tranquiliza. Esta tendencia es muy fácil de comprobar, porque la podemos observar incluso en nosotros mismos. Cuando nos ponemos a buscar alternativas encontramos muchas; la dificultad suele residir en la disposición para buscarlas.

La búsqueda de alternativas se puede pautar en dos niveles. El primero es descubrir que existen otras posibilidades, sólo de forma cuantitativa. Por ejemplo preguntando: ¿Qué podemos hacer para no mojarnos cuando llueve? y dejando que todos digan lo que quieran. El segundo nivel consiste en valorar las alternativas. Todas las soluciones que hemos buscado son alternativas, pero algunas son mejores que otras, porque son más fáciles, más eficaces, etc.

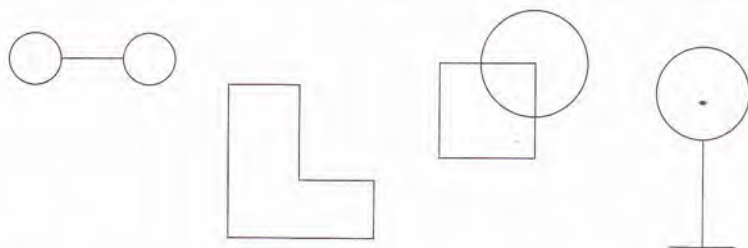
Buscar alternativas es una habilidad fundamental para desarrollar la creatividad y ayuda a agudizar el ingenio. Buscar alternativas incluye formular hipótesis, a veces, anticipar consecuencias y sobre todo seleccionar posibilidades. Es una habilidad que se encuentra a medio camino entre la capacidad imaginativa y la solución de problemas. Es tremendamente útil para las cuestiones vitales y morales, para crear aquella autonomía de la que hablábamos en la primera parte de este libro. Como hemos dicho en la presentación, las habilidades están muy interrelacionadas, y a menudo, cuando trabajamos una indirectamente potenciamos las otras.

Un principio básico a la hora de buscar alternativas es que la manera que tenemos de pensar sobre algo es una de las maneras posibles. Si no es así será muy difícil salir de los propios límites.

juegos y actividades lúdicas

1. Signos

Hacer una lista de cosas que pueden representar estos dibujos:



2. Un objeto habitual

Delante de una lata vacía, un paquete de detergente vacío, un cilindro de cartón de papel higiénico, etc., pedimos que digan todos los usos posibles y, de todas las posibilidades encontradas, realizamos una. Por ejemplo: una lata se puede convertir en un jarrón para flores, en un bote para lápices, en un tiesto, etc. Este ejercicio se puede hacer por grupos pequeños o en grupo grande.

3. Separar granos

Mezclar una taza de judías o garbanzos, una de arroz y una de azúcar, y preguntar a los niños y niñas qué harían para separar los distintos elementos y volver a obtener una taza con cada uno de ellos.

Se puede dejar que lo prueben y se puede discutir cuál es la mejor alternativa.

4. Buscar soluciones

Plantear situaciones de clase o de la escuela y ver cómo se pueden resolver: qué podemos hacer para que no haya papeles en el suelo, para que el aula no esté sucia, para que todo quede recogido, para que nadie se enfade, para que todos los niños y niñas se escuchen, etc.

Se trata de que la maestra tenga en mente la posibilidad de plantearse nuevas soluciones y darse cuenta de que muchas cuestiones de la vida escolar pueden ser un pretexto para desarrollar esta habilidad.

5. Los niveles de agua

Procuramos tener dos botes iguales, llenos de agua al mismo nivel. Uno lo tapamos con una bolsa de plástico. Los dejamos unos cuantos días y vamos marcando la diferencia de niveles.

Preguntamos qué pasa, quién puede explicarlo, a dónde va el agua que falta y cómo es que la otra no se va. Buscamos explicaciones para los dos fenómenos.

En muchos momentos de la clase se puede improvisar el trabajo con esta habilidad. La vida escolar está llena de ocasiones para ejercitarla, no hace falta prefabricarlas.

6. Completar un dibujo

Dar como opción alguna de las posibilidades que ofrecemos (dibujo D5, p. 244) y pedirles que completen un dibujo. Se puede hacer en la pizarra conjuntamente o individualmente.

De lo que se trata es de ver cómo a partir de algunos trazos insinuados se pueden crear muchos dibujos. Quizás cada niño o niña ha visto una sola alternativa, pero entre todos hemos sido capaces de imaginar muchas.

jugar con cuentos

1. Escoger un cuento y hacer preguntas

A mitad de un cuento o al acabarlo se puede sugerir al grupo que piense qué podría hacer el o la protagonista para no tener que pasar las penalidades que pasa. Por ejemplo:

- ▶ ¿Cómo podría haber evitado Garbancito que el buey se lo tragara?
- ▶ ¿Qué salidas tenía la bella durmiente para no encontrar un huso?
- ▶ ¿Qué podría haber hecho Aladino para no perder la lámpara?
- ▶ ¿Qué podría haber hecho la gallina Lina para no armar tanto jaleo?
- ▶ ¿De qué otra manera podría atrapar el viejo soldado al *saci*?

Según la alternativa que planteen, seguiremos interrogando para explorar otras posibilidades del cuento. Es interesante ver que hay muchas maneras de plantear una acción, pero finalmente el cuento es una selección entre todas las posibles.

2. Finales alternativos

Escoger distintos finales para cada cuento: finales divertidos, tristes, alegres, sorprendentes, etc.

3. Buscamos alternativas en el cuento de Aladino

- ▶ ¿Qué habría podido hacer Aladino para descubrir el genio sin frotar la lámpara?
- ▶ Sin el anillo, ¿de qué maneras podría haber salido del agujero?
- ▶ ¿Cómo se habría podido casar con la princesa si nunca hubiera encontrado la lámpara maravillosa?

• jugar con el arte

1. Mendigos a orillas del mar

Si cambiáramos los colores de algunos cuadros, resultarían diferentes del original; crearían nuevas sensaciones y generarían otros sentimientos. Podemos proponer algunas fotocopias de *Mendigos a orillas del mar* en diferentes colores. Discutimos el efecto que producen, comparándolos entre ellos y con el original.

2. Otros fondos

Preguntamos por las alternativas de fondos de algunos cuadros. Los más fáciles de tratar son *Dos mujeres corriendo en la playa* de Picaso y *Pareja a caballo* de Kandinsky. Se pueden recortar las siluetas de los personajes y buscar otros fondos; primero de un solo color y

después de paisajes diferentes. Por ejemplo, sobreponer las «Mujeres» en un paisaje nevado, o «la pareja» en un fondo desértico, etc.

3. Escoge un cuadro de la colección

¿Qué lo haría más interesante?, ¿más bonito?, ¿que diera más miedo?, ¿que diera risa?, ¿que comunicase alegría?, ¿que comunicase tristeza?, etc. Este ejercicio se puede repetir con cada cuadro después de haber hecho la exploración inicial:

a) Kandinsky

- ¿Cómo pintaría un tren hoy?
- ¿Cómo habría pintado una granja?
- ¿Cómo sería el cuadro si no hubiese tenido el color amarillo?
- ¿Cómo habría pintado el final del *El patito feo*?

b) Picasso

- ¿Cómo hacer más alegre el cuadro *Mendigos a orillas del mar*?
- ¿Qué podría haber pinado si hubiera querido dibujar a los pescadores en el mar?
- ¿Qué otro juguete podría tener la niña en las manos? ¿Cómo sería?
- ¿Cómo hubiera pintado a las dos mujeres quietas y sin movimiento?

c) Miró

- ¿Cómo podría haber dibujado una mesa preparada para comer?
- ¿Cómo se pudo pintar Miró a sí mismo?
- ¿De cuántas maneras se pueden pintar un conejo, una gallina, etc.?
- ¿Cómo hubiese sido el cuadro *La escalera* sin el color azul?

preguntas sobre buscar alternativas

- ▶ ¿Qué pasaría si...?
- ▶ ¿Podría ser que...?
- ▶ ¿Qué harías si...?
- ▶ ¿De qué otra manera podemos considerar la cuestión...?
- ▶ ¿De cuántas maneras se puede pensar o hacer...?
- ▶ ¿Crees que puede haber otros puntos de vista sobre esta cuestión?

6. Anticipar consecuencias

Ésta es una habilidad de previsión. Antes de lanzarse a una acción es aconsejable prever qué puede suceder. Tiene mucha relación con la imaginación y también con la reflexión sobre causas y efectos. Es muy importante la dirección de estos ejercicios para no caer en la pura imaginación ni cerrarse en el simple «realismo». Por ello hará falta tener presente la posibilidad y la probabilidad de las respuestas. A veces la magia puede ser esencial, pero también necesitamos que las cosas tengan coherencia. Quizás todo es posible en la imaginación, pero no todo es probable en la vida real, y será necesario que la maestra encuentre el equilibrio para develar la habilidad.

Lo posible es lo que puede ser pensado, aunque puede ser que nunca exista. Mientras que lo probable es aquello que puede suceder. Por ejemplo, en un cuento es posible imaginar una montaña con una mitad en la Tierra y la otra en la Luna. Pero en la realidad física, según nuestros conocimientos de geografía, astronomía y física, no es probable que esa montaña exista.

juegos y actividades lúdicas

1. ¿Pueden las cosas ser diferentes?

He aquí una lista de cosas que podrían ser diferentes. Para cada cambio, debes imaginar todas las consecuencias que podrían tener lugar.

- ▶ Si el agua no apagara el fuego.
- ▶ Si el papel no se quemara.
- ▶ Si se deshela todo el Polo Sur.
- ▶ Si los peces pudiesen volar.
- ▶ Si el azúcar tuviese gusto de sal y la sal de azúcar.
- ▶ Si cada vez que vieses un color, sintieses un sonido asociado a ese color.
- ▶ Si el tiempo se detuviese.
- ▶ Si el tiempo empezase a ir para atrás.
- ▶ Si los gatos se comportasen como los perros y los perros como los gatos.
- ▶ Si las personas nunca muriesen.

2. Dibujar las consecuencias

Dar a los niños un papel con la expresión *Cuando...*, y pedirles que dibujen las consecuencias:

- ▶ Cuando llueve...
- ▶ Cuando conduzca un coche...
- ▶ Cuando aprenda a leer...
- ▶ Cuando voy limpio y arreglado...
- ▶ Cuando quiero hablar en clase...
- ▶ Cuando quiero jugar...

3. Prever las consecuencias

Pensar qué consecuencias se seguirían de las siguientes situaciones. Aprovecharemos el ejercicio para procurar distinguir entre las que sean seguras, probables y posibles.

- ▶ Seguro / Probable / Posible
 - Si hoy es lunes, mañana será...
 - Si como muchos caramelos, ...
 - Si ahora es invierno, pronto será...
 - Si no tuviese clase, es porque sería...
 - Si quiero ser médico, ...

Primero introducir cosas fáciles, como el calendario, los días de la semana, los meses, etc. Poco a poco, ir introduciendo cuestiones más complejas.

La discusión del final del ejercicio será a partir de las posibilidades y las probabilidades de las consecuencias presentadas, y sobre la facilidad para que sucedan. En el caso de encontrar consecuencias imaginarias, ver la probabilidad de que sucedan.

4. Maneras de caminar

Proponer a los niños y niñas que procuren caminar como si bajo los pies tuviesen las siguientes superficies:

- una placa de hielo
- un camino de barro
- la arena de la playa
- un campo de hierba muy alta

- un suelo muy caliente
- etc.

Ellos pueden seguir inventando situaciones. Una vez hemos probado todos, nos preguntamos por qué caminábamos de aquella manera.

5. Las estaciones del año

Al entrar en una nueva estación del año, se puede proponer anticipar todo lo que pasará:

- qué comeremos
- cómo iremos vestidos
- qué tiempo hará
- de qué color será el paisaje
- qué fiestas vendrán
- etc.

6. La palangana

Poner una palangana con agua en medio del círculo de niños y niñas. Tendremos a punto una serie de objetos: un poco de algodón, un tapón de corcho, un sacapuntas, un lápiz, una goma, etc. Los pondremos en el agua. Antes de ponerlos, preguntaremos a los niños y niñas si creen que el objeto flotará. Intentaremos que nos digan, a su manera, por qué lo creen.

Esta misma actividad la hemos propuesto antes para formular hipótesis. Y es que el mismo tipo de actividad se puede usar para trabajar distintas destrezas, que al fin y al cabo son complementarias.

Si decidimos proponer este ejercicio, podemos plantear primero la anticipación de alternativas, y después pensar en las hipótesis que se desprenden.

jugar con cuentos

1. ¿Qué hubiese pasado si...?

► *Garbancito*

- Garbancito no hubiera ido a comprar el azafrán.
- Garbancito no hubiera llevado la comida a su padre.
- el buey no hubiese tenido hambre.

- ▶ *Sací Pereré*
 - el viejo soldado hubiese atrapado al *sací*.
 - el viejo soldado no hubiese atrapado el gorrito del *sací*.
 - el abuelo de la madre no hubiera ido nunca a Brasil.
- ▶ *La bella durmiente*
 - hubiesen invitado al hada malvada.
 - no hubiese habido ningún huso en el reino.
 - no hubiese pasado ningún príncipe por allí.
- ▶ *Aladino*
 - Aladino no se hubiese creído la historia del falso tío.
 - Aladino no hubiese tenido el anillo mágico.
 - la princesa no se hubiera querido casar con Aladino.
- ▶ *El patito feo*
 - los otros animales lo hubieran tratado bien.
 - el patito feo hubiera sido igual que sus hermanitos.
 - el patito feo no se hubiera convertido en cisne.
- ▶ *La gallina Lina*
 - la gallina Lina hubiese estado despierta.
 - los otros animales no la hubiesen creído.
 - la gallina Lina hubiera tenido paraguas.

2. ¿Qué crees que hubiese pasado?

Podemos repasar las acciones de los protagonistas teniendo en cuenta el punto de vista de las consecuencias, y lo podemos hacer a través de preguntas como éstas:

- ▶ ¿Qué debería haber hecho Garbancito para no ser comido?
- ▶ ¿Qué debería haber hecho Aladino para no perder su palacio?
- ▶ ¿Qué debería haber hecho la bella durmiente para no haberse desmayado?
- ▶ Los padres de la bella durmiente ¿podrían haber hecho alguna cosa para evitar la maldición?
- ▶ El hada malvada ¿podría haberse comportado de otra manera?
- ▶ ¿Qué habría hecho el viejo soldado si hubiera atrapado al *sací*?
- ▶ ¿Qué podría haber pensado el patito para no marcharse de casa?

jugar con el arte

1. Camiar colores

En relación con el ejercicio de buscar alternativas, podemos preguntar: si el pintor hubiese escogido otro color para el fondo o para el cielo, ¿el cuadro seguiría siendo el mismo? ¿Cómo habría sido el cuadro *Dos mujeres corriendo en la playa* si el fondo fuese un bosque?

Discutir distintas opciones, comparando el original y el «retocado».

2. Imaginemos qué pasaría si...

- ▶ los objetos de los cuadros se moviesen.
- ▶ las personas u objetos de los cuadros cambiasen de color.
- ▶ los cuadros hablasen.
- ▶ los personajes de los cuadros cambiasen de cuadro.

3. ¿Cómo sería si...

- ▶ las mujeres que corren en la playa se encontraran en un lugar lleno de llamas, y no en la playa?
- ▶ las personas de *Mendigos a orillas del mar* fuesen ricos y estuviesen alegres?
- ▶ los animales de *La mesa*, de Miró, estuviesen cocinados?
- ▶ Miró se hubiese retratado cuando era pequeño?
- ▶ en la granja estuviera lloviendo?
- ▶ en el tren de *Murnau*, de Kandinsky, no hubiera maquinista?

preguntas sobre anticipar consecuencias

- ▶ ¿Qué crees que puede pasar si...?
- ▶ ¿Cómo te parece que acabará...?
- ▶ ¿Puedes prever cómo será...?
- ▶ ¿Cómo sería si...?
- ▶ ¿Qué pasaría en caso de...?
- ▶ Si decides hacer, (decir...), ¿qué puede pasar?

7. Seleccionar posibilidades

Distinguir, en la medida que podamos, entre lo que es posible y lo que es probable es importante, porque a menudo los niños confunden los dos niveles. Si tratamos con la imaginación, no hay ningún problema, todo lo que es pensable, es posible. Pero incluso en la ficción, las posibilidades deben tener alguna coherencia con el contexto. Podemos hacer que aparezcan o desaparezcan los personajes de un cuento, podemos cambiar los objetos mágicos; pero si queremos que la narración tenga coherencia, hará falta darle verosimilitud. Es conveniente que los niños se den cuenta de las diferencias entre la vida «real» y la ficción, aunque no hablemos de una separación radical entre lo que sólo el posible y lo que es probable.

Distinguir entre lo posible y lo probable es también una manera de ejercitar el sentido común. La imaginación nos debe ayudar a proyectar, a idear, a inventar, pero también debemos ser realistas y aprender a acotar la fantasía.

juegos y actividades lúdicas

1. ¿Qué pondremos en la caja?

Llevamos a clase una caja relativamente pequeña y preguntamos qué cosas se pueden poner dentro. Se trata de que usen el vocabulario que conocen y la imaginación. Si son cosas que tenemos a mano, como un coche de juguete o un trozo de tiza, lo probaremos; si no, nos quedaremos en la especulación, pero dejando la duda en el aire.

2. ¿Es posible saber...?

Cuáles de las siguientes cosas podemos saber y cuáles no:

- ▶ Hoy es el cumpleaños de la maestra.
- ▶ El portero de la escuela está casado.
- ▶ Las ruedas del coche son redondas.
- ▶ El agua del grifo es dulce y la del mar es salada.
- ▶ Cuando seas mayor tendrás hijos.
- ▶ Mañana será lunes.
- ▶ Me tocará la lotería.

3. ¿Qué es posible?

Hay cosas que parecen improbables pero que quizá son posibles. Aquí no se trata tanto de dar algunas posibilidades cerradas, sino de explorar el concepto de «posibilidad» Pensemos en cuatro posibilidades:

1. Parece posible y puede suceder.
2. Parece posible, pero no puede suceder.
3. No parece posible, pero puede suceder.
4. No parece posible ni puede suceder.

Por ejemplo:

- que un tortuga hable.
- que una niña llegue a ser una mujer.
- que un hombre adulto llegue a ser un niño.
- que el tiempo se detenga.
- que los árboles crezcan al revés.
- que un círculo sea cuadrado.
- que seamos grandes y a la vez pequeños.

Si los niños saben usar la palabra «probablemente», quiere decir que tienen alguna idea de lo que es la «inducción», aunque ni conozcan esta palabra ni sean conscientes de en qué consiste. Si una niña dice: «probablemente mi abuela vendrá a buscarme hoy», y le preguntamos por qué lo dice, es posible que responda «porque cada martes me viene a buscar». Los términos como «probablemente», «generalmente», «quizás», «posiblemente», «a veces», «frecuentemente», etc., no son tan ajenos al vocabulario de algunos niños y niñas. Usarlos nos permite tener una cierta comprensión de lo que significa razonar inductivamente a partir de nuestra experiencia del mundo. Recordemos que el razonamiento inductivo consiste en llegar a generalizaciones a través del examen de evidencias particulares.

4. Normalmente y probablemente

Te sugerimos unas cuantas preguntas para ir ejercitando esta aproximación a la realidad, sin abandonar la fantasía. Si crees que son demasiado difíciles, tú misma puedes ilustrarlas con algún ejemplo.

- ▶ Si una cosa sucede *normalmente*, ¿es probable que vuelva a suceder?
- ▶ Si una cosa sucede *a veces*, ¿es probable que vuelva a suceder?
- ▶ Si una cosa no ha sucedido *nunca*, ¿podemos decir que *nunca* sucederá?
- ▶ Si una cosa ha sucedido *siempre* hasta ahora, ¿podemos decir que a partir de ahora sucederá *siempre* en el futuro?
- ▶ Si una cosa ha sucedido *muy raramente* en el pasado, ¿puede ser que suceda con *frecuencia* en el futuro?
- ▶ Si algo sucede *de vez en cuando*, ¿es posible que en el futuro suceda *siempre*?

5. ¿Qué puedo hacer?

¿Existen cosas que no puedes hacer porque eres muy pequeño/a?

- ▶ Orientación: Di si ser pequeño/a es una buena razón para no poder...
 - ... ir a la escuela
 - ... leer
 - ... ir en bicicleta
 - ... bañarte solo/a
 - ... conducir
 - ... decir mentiras
 - ... ordenar tus juguetes
 - ... decidir qué quieres hacer cada día
 - ... jugar a pelota
 - ... comprender las reglas de los juegos
 - ... comprender a los gatos y a los perros
 - ... comprender a la maestra

6. Pasta cruda

Seleccionamos distintos tipos de pasta: macarrones, fideos, espaguetis, etc., y los usamos como material para hacer un dibujo. Una vez vistos todos los dibujos que hayamos podido realizar, discutiremos las posibilidades de la pasta como recurso para otros trabajos manuales. Este ejercicio se puede usar para improvisar y para buscar otras alternativas.

7. Cinco vasos

Llenamos cinco vasos con agua clara y al lado colocamos una piedra, un montoncito de sal, una hoja de árbol, un montoncito de azúcar y uno de pimienta. Antes de nada, debemos preguntar si es posible que alguno de aquellos elementos se disuelva en el agua. ¿Todos?, ¿ninguno?, ¿unos sí y otros no? Verificamos las opiniones y volvemos a discutir buscando las razones que nos llevaban a pensar que sí se disolverían o que no.

jugar con cuentos

En el mundo de los cuentos TODO es posible, porque la imaginación es un reino abierto a todas las posibilidades. Aun así, hay cosas que no son probables, por ejemplo, que un cuento acabe mal, que no gane «el bueno», que el protagonista no sea valiente, fuerte o inteligente, que «los malos» no acaben siendo castigados, etc. Aunque hay excepciones.

1. ¿Qué es posible?

Pregunta qué sería posible y qué sería sólo probable para cada cuento. Podemos repasar el que tengamos más «fresco» Por ejemplo, aquí trabajaremos con *Sací pereré*.

- ▶ ¿Es posible que el viejo soldado se durmiese mientras esperaba al *sací*?
- ▶ ¿Es probable que el viejo soldado se durmiese mientras esperaba al *sací*?
- ▶ ¿Es posible que la cesta estuviese agujereada?
- ▶ ¿Es probable que la cesta estuviese agujereada?
- ▶ ¿Es posible que el *sací* se dejase atrapar?
- ▶ ¿Es probable que el *sací* se dejase atrapar?
- ▶ ¿Es posible que el *sací* perdiese el gorrito?
- ▶ ¿Es probable que el *sací* perdiese el gorrito?
- ▶ ¿Es posible que haya un *sací* escondido en esta clase?
- ▶ ¿Es probable que haya un *sací* escondido en esta clase?

Podemos preguntar primero por lo posible y después por lo probable, o a la inversa. De esta manera podemos estimular a los pequeños a preguntar sobre otros cuentos e ir valorando lo que es probable y lo que sólo es posible.

2. Preguntas

En *Jugar a pensar con cuentos*, a partir de la aventura de la gallina Lina, la mariquita se pregunta:

- ¿Puede ser que el cielo nos caiga encima?
- ¿Es posible o probable que eso suceda?

Estas preguntas se pueden plantear mientras contamos el cuento o bien las podemos revisar cuando lleguemos a las habilidades de distinguir lo posible y lo probable.

3. A partir de *Aladino y lámpara maravillosa*...

Podemos pensar otras posibilidades que nos podía haber ofrecido el cuento, y que nos llevaran a imaginar otras historias. Por ejemplo:

- ▶ ¿Qué hubiera pasado si el genio de la lámpara se hubiese dormido?
- ▶ ¿Qué hubiera pasado si el tío hubiera tropezado y se hubiera caído en el agujero?
- ▶ ¿Qué hubiera pasado si la alfombra no hubiera sido voladora?

Este ejercicio tiene un fuerte componente de imaginación y búsqueda de alternativas.

jugar con el arte

1. Los colores de los cuadros

Escogemos un cuadro y nos fijamos atentamente en los colores. Preguntamos si con los colores del cuadro podríamos dibujar otras cosas. Lo hacemos.

Puesto que esta actividad se puede repetir tantas veces como se quiera, será la maestra la que decida si es más conveniente escoger al principio un cuadro monocolor, como *Mendigos a orillas del mar*, u otro bien colorido, como *La escalera*.

2. Selección de posibilidades

Seleccionar algunos detalles de algún cuadro o de varios, hacer fotocopias en blanco y negro, y reconstruir un nuevo cuadro a partir de estos detalles.

3. Reproducir una obra

Copiar todos (o casi todos) los elementos que figuren en un cuadro y componer de un nuevo cuadro con los mismos elementos. Este ejercicio es fácil de hacer con la obra *Composición VIII*. Se puede hacer además con otro cuadro más realista, y compararemos los resultados.

4. Representar alguna obra

Después de escoger un cuadro (el último que hayamos trabajado o el que más nos guste) inventamos, sobre los personajes o el paisaje, etc., distintas historias que se puedan representar.

5. ¿Es posible/probable que...

- ▶ el autorretrato de Miró lo hubiera pintado otra persona?
- ▶ Miró viviera o hubiera visto aquella granja?
- ▶ Miró hubiera visto un personaje como el de *La escalera*?
- ▶ «la mesa» que pintó Miró hubiese estado dentro de la granja?
- ▶ «las mujeres corriendo» estuvieran tristes?
- ▶ «los mendigos a orillas del mar» estuvieran contentos?
- ▶ la ciudad de Moscú se esté moviendo?
- ▶ las rayas y las figuras de *Composición VIII* se hayan escapado de otro dibujo?

preguntas sobre seleccionar posibilidades

- ▶ ¿Cuáles de las siguientes salidas escogerías?
- ▶ ¿Qué manera te parece más apropiada o mejor?
- ▶ ¿Qué crees que puede suceder?
- ▶ ¿Qué sucederá con toda seguridad?

8. Imaginar

Imaginar es percibir mentalmente una cosa que no se ha experimentado. Es una forma de creatividad. Libres del mundo de los hechos, inventamos, vagamos buscando imágenes mentales nuevas. Fingir, crear, idear, fantasear son maneras de liberarnos de la rutina.

La fantasía es una forma de imaginación. Fantaseamos cuando somos capaces de imaginar aquello que no percibimos, pero que no es necesario que sea contrario a los hechos. Así, podrías visitar un mercado de frutas y verduras y te podrían enseñar tipos de fruta extraña que no has visto nunca antes. También podrías construir, por medio de la imaginación, una pintura o una imagen de cómo piensas que podría ser el interior de aquella fruta extraña. Supongamos que te la imaginas verde con semillas de color lila. Tú nunca has visto nada igual, está claro, pero conoces los colores verde y lila, y sabes qué son las semillas, de manera que, en este caso, tu acto de imaginación implica reunir de una manera nueva estos materiales ya conocidos. Dicho de otro modo, todo acto de imaginación se apoya en la experiencia previa, pero la reagrupa y reconstruye de tal manera que parece fresca, nueva y diferente.

1. Crear

Se usa en sentido amplio y contiene muchas actividades. Aquí la consideraremos en sentido «puro» y hablaremos de la creación a partir de casi nada. Por ejemplo:

- ▶ Sobre una hoja de papel en blanco crear un paisaje y unos personajes que puedan servir para una historia.
- ▶ Con materiales de reciclaje, confeccionar un mural que tenga un tema claro: niños, montañas, aviones, etc.
- ▶ Cada niño y niña se disfraza de un personaje (vestidos y pinturas o sólo pinturas) y después creamos un cuento.

2. Inventar

A veces, la invención es considerada como la parte de la imaginación destinada a la creación de instrumentos, de técnicas, etc.

- ▶ Hacerse con algunas herramientas (martillo, destornillador, lima, sierra, etc.) y preguntar para qué sirven. Inventamos otros usos posibles.
- ▶ Inventar pequeñas soluciones para algunos problemas de la clase: la puerta queda siempre abierta, las sillas molestan, no hay suficiente espacio para guardar juguetes, libros, etc. Podemos probar las soluciones, si no funcionan haremos una crítica.

3. Idear

Tiene que ver con proyectar, pensar por adelantado, prever salidas, soluciones o alternativas. *Idear* viene de *tener ideas*. Ahora propondremos un concurso de ideas.

- ▶ ¿Qué hacemos para...
 - no mojarnos cuando llueve?
 - no tener que comer cuando tenemos hambre?
 - no tener que ir al colegio?
 - poder ir al colegio cada día?

4. Imaginar

Pensar cómo tendría que ser una casa si la construyésemos en medio de un lago, en las ramas de un árbol, en la falda de una montaña, sobre el hielo, etc.

juegos y actividades lúdicas

1. Preguntarse

- ▶ ¿Es posible o imposible imaginar...
 - un hombre que fue a la luna?
 - que en la luna hay casas?
 - que mañana será ayer?
 - que algún niño puede ser padre de su padre?
 - que hay niños que no van al colegio?
 - que no tuviésemos nombre?
 - un cuento que fuese de miedo?
 - unos niños que lo supiesen todo?
 - un mundo sin juguetes?

2. Concurso de inventos

Por grupos, inventar algo que sirva para mejorar la vida de la clase o de la escuela. Es necesario que diseñen o construyan los objetos ideados.

3. Práctica especial

- ▶ ¿Cómo dibujaríamos el dolor de barriga?
- ▶ ¿Cómo describiríamos un pájaro que no hemos visto nunca?
- ▶ ¿Cómo representaríamos la alegría?

4. Imaginar

- ▶ ¿Se puede imaginar que...?
 - alguien vuela sin alas.
 - llueve y no llueve a la vez.
 - es de día y de noche a la vez.
 - un día seré mayor y llevaré bigote.
 - podré nadar bajo el agua.

5. Redondo y cuadrado

Pedir a los niños y niñas que digan nombres de cosas redondas: pelotas, ruedas, platos, etc. Después preguntar qué pasaría si estos objetos fuesen cuadrados. (Debes asegurarte de que los niños saben qué quiere decir *redondo* y *cuadrado*).

Al final, pedimos que dibujen algún objeto que siempre suele ser redondo y que ahora nos lo imaginemos cuadrado, por ejemplo, una pelota, una rueda, etc.

6. Las nubes

Aprovecha un día que haya nubes y pide a los niños y niñas que relacionen las formas de las nubes con algo que conozcan. La mejor manera de realizar la actividad es tumbados boca arriba en el patio, pero será necesario convenir en el orden de intervenciones. Una pelota grande o un objeto vistoso puede hacer de mediador para pedir turno. Lo más interesante es que expliquen la relación que establecen entre el conjunto y las partes.

Será necesario hacer que se den cuenta de que las nubes se mueven y que las figuras se desvanecen para crear formas nuevas.

7. Sillón de imaginar

Crear un sillón especial, una silla, un cojín, un lugar para realizar ejercicios de imaginación. Se pueden establecer turnos para que todos los niños y niñas hagan el ejercicio:

- ▶ Condicionales: «si yo fuera un rey, entonces...»; «si yo fuera un astronauta, entonces...»; «si yo fuera mayor, entonces...»; etc.
- ▶ Para contar cuentos: a quien le toque, se sienta en el sillón y empieza a inventar un cuento. Después, otro continúa el cuento que, entre todos, irán inventando.

jugar con cuentos

1. La barriga del buey

Imaginar cómo debe sentirse Garbancito en la barriga del buey. En primer lugar, cada niño y niña dirá cómo cree que debía estar Garbancito (posición, temperatura...), para crear una primera aproximación. Después, estirados en el suelo, lo representarán. La maestra ayudará a crear la sensación, pidiéndoles que cierren los ojos y que sientan la oscuridad, que noten la humedad, que se sientan encerrados, que noten las paredes blandas, que perciban los sonidos que se oyen en la barriga, etc.

Una vez hecha la experiencia, los niños y niñas verbalizan qué han sentido y lo relacionan con la experiencia de Garbancito.

2. Alargar el final

Para todos los cuentos, continuar el final. Una vez acabado el cuento, procurar seguir con lo que sucedió después. Este final se puede alargar sólo un poco o puede ser el inicio de un nuevo cuento, como en el caso de una saga. Recordad que hay ejemplos literarios de esta forma creativa.

3. Contrarios

Inventar un cuento nuevo donde el pequeño sea mayor; el mayor, pequeño; el feo, bonito; el mago, un personaje sin poderes mágicos; un personaje sin poderes mágicos, mago; etc. Primero cambiar un solo elemento, y, poco a poco, ir complicando los cambios.

4. Inventar

- ▶ ¿Qué harías si fueses un personaje de cuento?
- ▶ ¿Cómo te sentirías si fueses el patito feo?
- ▶ ¿Cómo reaccionarías si fueses Garbancito?
- ▶ ¿También querrías atrapar un *saci*?
- ▶ ¿Qué pasaría si fueses la bella durmiente?

Se trata de que hagan el esfuerzo imaginativo de situarse dentro del personaje como ejercicio de imaginación y también de empatía.

5. La palabra infiltrada

A partir de unas cuantas palabras que se puedan relacionar con un cuento, más una palabra extraña, intentar rehacer el cuento. Por ejemplo, Garbancito, dinero, col, buey y zapato.

6. Inventar un cuento

Esta actividad implica el ejercicio de muchas habilidades y, por tanto, es compleja, pero muy interesante. Para llevarla a cabo con un cierto orden se podrían seguir las siguientes pautas:

- Definición de los personajes.
- Selección de protagonista/s.
- Representación gráfica de protagonista/s.
- Creación de posibles argumentos.
- Elección de un argumento básico.
- Secuenciación de la acción.
- Finalmente, la maestra redacta el texto con el consenso general.

Se acaba repartiendo los papeles y dramatizando el cuento. Se pueden usar también personajes de los cuadros de la colección fija o variable.

jugar con el arte

Situarse delante de un cuadro escogido –si puede ser, en diapositiva o transparencia– de manera que todos los niños y niñas puedan verlo bien, y luego hacer preguntas sobre él.

1. ¿Dónde van?

Después de observar atentamente el cuadro *Pareja a caballo* de Kandinsky, preguntar:

- ▶ ¿A dónde va la pareja? (Decidir si la pareja va o vuelve y, en ambos casos, a dónde o de dónde).
- ▶ ¿Quién les espera o quién los ha expulsado?
- ▶ ¿Tienen hambre, sueño, etc.?
- ▶ ¿Se bañarán en un río o no?
- ▶ ¿Son príncipes en su ciudad o son criados?

2. Con los ojos cerrados

Después de ver el cuadro *Pesca nocturna en Antibes*, que describan lo que ven o que narren la acción que se muestra. Después de un tiempo de «inmersión», y quizás con los ojos cerrados, les pedimos que:

- ▶ imaginen los sonidos que deben oírse.
- ▶ imaginen los olores que deben sentirse.
- ▶ imaginen el sabor de los helados que comen las dos mujeres.

3. Inventar qué sucede dentro del tren

Mirando el cuadro *El tren de Murnau*, explicar qué puede haber dentro de este tren: personas, animales, comida..., y de qué tipo. Procura que los niños y niñas piensen quiénes son los pasajeros; cuando tengan protagonistas, que intenten saber a dónde van, de dónde vienen, cómo son, etc.

4. Poner un sobrenombre

Explicar cómo son los animales que están en *El campo labrado*, y ponerles un adjetivo.

- Caballo — Presumido
- Caracol — ...
- Conejo — ...

Si se quiere, después se puede crear una historia que cuente la relación que existe entre ellos.

5. Escogemos un cuadro

Escoger el cuadro que más les haya gustado e inventar una historia sobre sus personajes; sean humanos, animales o figuras geométricas.

6. Mascota

Dibujar un personaje como el de Miró, y que sea la mascota del aula.

7. Dos cuadros

Escoger dos cuadros e inventar una historia que los relacione. Es necesario que los niños y niñas decidan qué cuadros quieren relacionar.

8. Escoger colores

Pintar dibujos con los colores que dominan en los cuadros. Un día, teniendo en cuenta un cuadro como modelo, otro día, otro. En el caso de *Mendigos a orillas del mar*, procurar que se den cuenta de que sólo pueden pintar en azul.

preguntas sobre *imaginar*

- ▶ ¿Cómo acabarías...?
- ▶ ¿Cómo continuarías...?
- ▶ ¿Tú qué harías?
- ▶ ¿Se te ocurre alguna manera de...?
- ▶ ¿Podemos inventar otras formas de...?

II. Habilidades de conceptualización y análisis

La eficiencia cognitiva nos lleva a tratar el mundo a partir de unidades significativas que, expresadas en palabras, sean útiles y muy económicas. Por ejemplo, el concepto «silla» se puede aplicar a todas las sillas posibles, las que inventemos, las que han existido o las que existirán. Esta tarea de condensación económica se denomina *conceptualización* desde la lógica, o también se puede denominar *abstracción*, desde la psicología.

Conceptualizar es un acto mental que permite formar conceptos, relacionarlos entre ellos, y organizar redes y sistemas conceptuales.

Las habilidades de conceptualización y análisis son las habilidades de organización de la información. Nosotros recibimos la información en forma de palabras, conceptos y frases. Estas unidades son significativas: habitualmente tienen sentido para nosotros.

El conocimiento intelectual va más allá de la percepción de la presencia de un objeto, y así se puede considerar el conocimiento como un proceso que, proveniente de las impresiones sensibles, tiende a la idea general.

Hablamos de eficiencia cognitiva cuando somos capaces de organizar la información que recibimos de forma significativa. Esta significación provendrá de las relaciones que sepamos establecer para tejer un marco general, donde las nuevas informaciones se puedan ubicar, tengan sentido.

En este apartado trabajaremos:

1. Formular conceptos precisos
2. Buscar ejemplos y contraejemplos
3. Establecer semejanzas y diferencias
4. Comparar y contrastar
5. Definir
6. Agrupar y clasificar
7. Seriar

1. Formular conceptos precisos

Según Descartes, la precisión es imprescindible en la descripción de un concepto, aunque no siempre resulta fácil. La ambigüedad y la vaguedad de ciertos conceptos hacen difícil escoger el sentido más originario. No se trata de evitar la riqueza que implica una imprecisión escogida, pero, en este estado de aprendizaje de la lengua, hace falta ayudar a los niños a hacer un esfuerzo para clarificar los conceptos, porque las lenguas son muy ricas y no hace falta quedarse con un vocabulario raquítico o excesivamente impreciso. La falta de vocabulario significa una falta de riqueza conceptual. Dicho de otra manera: por su lenguaje pobre conoceréis a los ignorantes.

En esta etapa en que los niños y las niñas están tan predispuestos a aprender palabras y expresiones nuevas es muy beneficioso introducir el gusto por la precisión. Esta habilidad es tan importante que debe estar presente en todas las actividades, y se hace imprescindible en el trabajo con *Jugar a pensar*. Hasta tal punto es así, que incluso sugerimos crear un personaje: «el gusanillo de la precisión» que tenga un papel destacado en las aulas. Si bien toda la educación infantil tiene como misión la formación de conceptos y el aprendizaje de la lengua, la especificidad de formar conceptos precisos es un punto de inflexión fundamental.

Es evidente que esta habilidad debe estar presente en todas las actividades de la escuela. Lo que proponemos desde aquí es que no sólo hagamos uso de ella en todos los contextos, sino que, además, en estas sesiones hagamos de ella tema de ejercicio.

juegos y actividades lúdicas

1. El espejo mágico

La maestra pasa un espejo de mano a cada niño y niña que están en el círculo. El niño o niña que tiene el espejo debe decir alguna palabra que corresponda a lo que ve en el espejo, por ejemplo: nariz, ojos, cara, sonrisa, etc. Puede ser un ejercicio divertido para abrir una sesión. El juego se puede repetir diversas veces y con espejos diferentes.

2. El gusanillo de la precisión

Se trata de organizar una especie de túnel en la clase. Se pueden cubrir las mesas y las sillas con una sábana o telas de colores, de

manera que tengamos un túnel que se parezca a un gusanillo. Dentro, en un lugar estratégico, colocamos objetos, y cada niño y niña que entra debe salir con un objeto que haya encontrado y explicar qué es, describiéndolo para que los otros lo adivinen.

Este juego se puede repetir tantas veces como sea conveniente, mientras se mantenga el interés de los niños. Acabado el juego, preguntamos cómo lo hemos sabido, si hemos tardado mucho o poco, cuál ha sido la palabra que nos habría ayudado a saberlo antes, etc.

3. ¿Para qué sirve?

Se forman dos grupos que se sientan en dos hileras, unos delante de otros. A partir de una serie de fotografías o anuncios de objetos cotidianos, sacados de revistas, un niño o una niña del primer grupo anuncia: «Las sillas sirven para...» y el otro grupo debe acabar la frase.

De la misma manera lo podemos proponer con coches, platos, jabón, árboles, etc. Después se cambian los papeles. En todo caso, en la segunda ronda no vale repetir la misma palabra que ya se haya dicho antes.

4. Construir un juguete

Dar a cada niño una lata vacía o un cilindro de cartón y pedirles que inventen un juguete (esta actividad es muy creativa). Se pondrá a su disposición papel, cuerda, colores, pegatinas, pegamento, etc. Cuando los juguetes estén acabados jugaremos, y después de jugar, sentados en círculo, les pediremos que presenten su juguete.

La maestra puede ayudar a precisar tanto la descripción como el uso. También se puede aprovechar para poner un nombre al juguete.

5. Rojo o redondo

En la pizarra o en el suelo se dibuja un círculo de color y se nombran objetos de color o forma semejantes. Si quien dice el nombre del objeto lo clasifica correctamente, ponemos una pegatina dentro del círculo; si se equivoca, la ponemos fuera del círculo. Por ejemplo, la maestra dibuja un círculo rojo y los pequeños dicen, uno después de otro, cosas que puedan ser rojas: cereza, sangre, clavel, pelota, amapola, etc.

La maestra puede ir cambiando de dibujo: cuadrado azul, triángulo verde, rectángulo amarillo, etc. Una vez pasada la serie simple se puede complicar, pidiéndoles nombres de objetos: rojos y redondos, azules y cuadrados, etc.

6. Localización

Escoger una serie de objetos del aula que tengan disposiciones diferentes (en el techo, en el suelo, etc.) y señalar, primero con el dedo, después con el codo, después con la nariz y finalmente con el pie: arriba y abajo, derecha e izquierda, delante y detrás.

7. Las partes del cuerpo

La maestra reparte una bolsita con garbanzos y pide a los niños que la pasen por todo el cuerpo siguiendo sus indicaciones:

- ▶ ponemos la bolsa sobre la cabeza y que no se caiga.
- ▶ la ponemos debajo de la barbilla.
- ▶ la ponemos encima del pie.
- ▶ la aguantamos con la rodilla.

De manera que van repasando otras palabras, como encima, debajo, sobre, delante, detrás, etc. Se puede acompañar con música.

8. Palabras nuevas

Otro ejercicio para clarificar conceptos es revitalizar las palabras, «deformándolas» colocando un prefijo poco usual y jugar con una palabra nueva:

- bilápiz
- tricicleta
- desparaguas

9. Audiciones

Cuando la maestra ponga música, tal como aconseja el apartado «Traducciones a diferentes lenguajes» –dentro de las habilidades de traducción–, en algún momento debe decir el nombre de la pieza y del compositor. Poco a poco, los niños y niñas se familiarizan con

algunos clásicos. Cuando quieran escuchar alguna pieza de música, la podrán pedir con precisión.

jugar con cuentos

1. Preguntas clave

Proponer que cuenten un cuento ya conocido a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuándo?
- ▶ ¿Cómo?
- ▶ ¿Quién?
- ▶ ¿Dónde?
- ▶ ¿Por qué?

Se puede alterar el orden y también se pueden añadir preguntas nuevas, si consideramos que con éstas no ha quedado suficientemente explicado.

2. Decir lo mismo con otras palabras

Cuando ya sepan bien un cuento, volverlo a contar usando palabras que quieran decir lo mismo, es decir, usando sinónimos. Por ejemplo: la madre de Garbancito le dio dinerito, céntimos, unas monedas, un billete, etc. Con este ejercicio también trabajan con las habilidades de traducción.

3. De cada cuento

Dibujar o buscar dibujos o fotografías de temas clave de cada cuento. Pedir que los relacionen con el cuento correspondiente:

huevo
huso
lámpara
céntimo
sací

cisne
bosque
palacio
col
cesta

Preguntad de qué cuento se trata y reconstruirlo a partir de las palabras clave.

4. Otros nombres

No sabemos cuál es el nombre de Garbancito, sabemos que le llaman así porque es pequeñito, pero le podríamos poner otros nombres que también tuviesen que ver con él. Cada niño inventa un nuevo nombre que se relacione con alguna cualidad del personaje. Hará falta que lo justifique argumentadamente. Si a los niños no se les ocurre ninguno, la maestra puede ir haciendo preguntas como: ¿Garbancito es valiente?, ¿cómo podríamos llamar a un niño que fuese valiente?, ¿y a una niña?, etc.

jugar con el arte

1. Afinar

Proponemos un ejercicio de descripción, lo más afinada posible. Por ejemplo, con el cuadro *Niña con barco*, de Picasso, diremos que la niña tiene en las manos:

primero:	segundo:	tercero:
un juguete	un barco	un tipo de barco que se llama velero
está sentada	...	...
está en casa	...	...
...	...	...

2. Poner nombres

Observaremos los animales de *El campo labrado*, de Miró, y los peces del cuadro de Picasso, *Pesca nocturna en Antibes*. Describiremos todas y cada una de las características de los animales que vemos, y al final, si podemos, les pondremos nombre.

3. Decir bien

De *La mesa*, de Miró:

- ▶ ¿Cómo se llama cada cosa de las que ves?
- ▶ ¿Qué conocemos, pero no sabemos su nombre?

4. Del *Autorretrato*, de Miró

Explicitar el nombre de todo lo que vemos en el cuadro: las partes de la cara, las piezas de ropa, los colores con los que está pintado, etc.

5. De *Composición VIII*, de Kandinsky

Procuremos describir lo que vemos con la máxima precisión posible, usando el lenguaje de la geometría más elemental: línea, círculo, triángulo...

6. De cada cuadro

- ▶ ¿Qué hay arriba?
- ▶ ¿Qué hay abajo?
- ▶ ¿Qué hay en el centro?
- ▶ ¿Qué hay delante?
- ▶ ¿Qué hay detrás?
- ▶ ¿Qué hay en la derecha?
- ▶ ¿Qué hay en la izquierda?

preguntas sobre formular conceptos precisos

- ▶ ¿Puedes decir lo mismo con otras palabras?
- ▶ ¿Podrías decir de manera más clara...?
- ▶ ¿Hay alguna palabra para expresar...?
- ▶ ¿Puedes repetir esta frase con más precisión?
- ▶ ¿Puedes decirlo de otra manera?
- ▶ ¿Alguien puede expresar con más claridad...?

2. Buscar ejemplos y contraejemplos

Ser capaz de poner ejemplos de los aspectos que un determinado concepto incluye es una habilidad de pensamiento muy importante. Los pequeños pueden ser muy hábiles poniendo ejemplos. E. Rissland define los ejemplos como «situaciones y casos ilustrativos relacionados por *derivación constructiva*, es decir, por la forma en como uno está construido a partir de los otros. Dicho de otra manera, cada ejemplo que ponemos está en contacto con el ejemplo anterior, de modo que extiende la comprensión: el segundo ejemplo ofrecido señala hacia atrás, y el primero señala adelante, hacia el segundo».

Tipos diferentes de ejemplos hacen funciones diferentes en el aprendizaje y en la comprensión, y proporcionan un acceso fácil a un tema nuevo. Pedir a los alumnos que proporcionen tipos dife-

rentes de ejemplos es muy gratificante para ellos, ya que esto les «obliga» a entender los conceptos discutidos.

Desde un punto de vista pedagógico, a los niños y niñas les será más fácil aprender si procedemos desde los ejemplos concretos hasta los principios generales, que si lo hacemos al revés. Es por ello que los grandes maestros del pasado se han servido con frecuencia de parábolas, alegorías, mitos y anécdotas para ilustrar situaciones y actitudes humanas.

Poner contraejemplos es también una habilidad de gran importancia. Nuestra tendencia es reforzar las opiniones con ejemplos que la afirmen. Ser capaces de encontrar contraejemplos que destruyan nuestra propia tesis es todavía más inteligente. Es el nivel sencillo de la propuesta epistemológica de la falsación. Mil ejemplos que corroboren una realidad no son nada al lado de un solo contraejemplo que la niegue. Así, si un niño caracteriza a los adultos, a diferencia de los niños, como personas que no tienen miedo ante cierta situación, y otro niño cita un ejemplo donde una persona adulta tiene miedo en esa misma situación, la caracterización que ha dado el primer niño queda refutada.

juegos y actividades lúdicas

1. Por ejemplo

- ▶ Poner un ejemplo de una cosa que se pueda:
 - tocar
 - oír
 - oler
 - saborear
 - soñar

2. Poner ejemplos

- ▶ Buscar un ejemplo de algo que:
 - se pueda comer
 - se pueda comer crudo
 - se deba comer cocinado
 - se recolecta en el campo
 - es fabricado por las personas
 - sirve para hacer música
 - se compra y se vende

3. Ejemplos de colores

Cita ejemplos de objetos, elementos o paisajes que sean: blancos, azules, rojos, amarillos, lilas, marrones, verdes, naranjas, negros, etc.

4. Ejemplos de sentimientos

Cita ejemplos de situaciones donde se tengan los siguientes sentimientos: tristeza, alegría, confusión, preocupación, sorpresa, dolor, interés, miedo, etc.

5. Contraejemplos

Podemos pedir a los niños que piensen si las siguientes afirmaciones son siempre verdad. Si dicen que no, que pongan un ejemplo:

- ▶ Todos los perros muerden.
- ▶ Ningún perro muerde.
- ▶ Sólo los perros muerden.
- ▶ Los niños y las niñas son ordenados.
- ▶ Los niños y las niñas no son ordenados.
- ▶ Algunas niñas son ordenadas.

6. Agua y tierra

Hacer dos dibujos grandes esquemáticos y colgarlos en la pared, uno con un motivo marino, y el otro con un motivo de tierra: un bosque, un campo, etc. Dar a los niños imágenes extraídas de revistas que tengan motivos de agua y motivos de tierra, y pedirles que los coloquen en el lugar correspondiente. Si lo hacen muy bien, la maestra puede provocar un error y generar discusión.

jugar con cuentos

1. Buscar en la memoria

¿Puedes citar unos cuantos personajes de cuentos que sean buenos y otros que sean malos? ¿Algunos personajes que sean grandes y otros que sean pequeños? ¿Algunos a los que las cosas les salgan bien y otros a los que les salgan mal?

2. Como...

- ▶ ¿Sabes algún cuento donde...
 - el personaje sea pequeño como Garbancito?
 - haya cosas mágicas como en *Aladino y la lámpara maravillosa*?
 - haya princesas como en *La bella durmiente*?
 - haya animales como en *El patito feo*?
 - haya duendes como en *Sací pereré*?
 - se encadenen las palabras como en *La gallina Lina*?

3. Algún cuento diferente

- ▶ ¿Sabes algún cuento muy diferente de...
 - *Garbancito*?
 - *Aladino y la lámpara maravillosa*?
 - *La bella durmiente*?
 - *El patito feo*?
 - *Sací pereré*?
 - *La gallina Lina*?

Para no confundir a los niños y niñas, un día se puede hacer el primer ejercicio y, más adelante, cuando ya estén muy familiarizados con los cuentos, se puede proponer este ejercicio con diferentes cuentos.

4. ¿Conoces a alguien como...?

- ▶ ¿Conoces a alguien que....
 - sea diferente como el patito feo?
 - sea bonita como Blancanieves?
 - sea pequeño y trabajador como Garbancito?
 - tenga tanta suerte como Aladino?
 - sea tan perseverante como la gallina Lina?

Evidentemente se trata de explicar por qué se parecen, con lo cual obtendremos una conversación donde se mezclarán las buenas razones y las analogías.

5. Buscar otros cuentos

- ▶ Poner ejemplos de cuentos que...
 - den miedo

- hagan reír
- te alegren
- te gusten
- te entristezcan
- te hagan cantar
- etc.

jugar con el arte

1. Comparar

Se propone una observación atenta del cuadro *Moscú* de Kandinsky. Se trata de que los alumnos procuren relacionar las ciudades que conocen con la que se representa: colores, dinamismo, etc., y también elemento por elemento: edificios, espacios, etc.

Este ejercicio les debe hacer recordar ciudades que conozcan en vivo o a través de otros medios, y todas ellas deben ser fuente de comparación con la que muestra el cuadro.

2. Escoger

Dividir los cuadros según sean realistas o abstractos. Se hace una pregunta clave a los niños: ¿qué vemos? Será divertido ver cómo el camino de un estilo al otro no está tan claro.

Ante el cuadro *Niña con barco*, de Picasso, si los niños lo escogen como realista, pueden justificar que se ven la cara, las manos, los pies, el cuerpo, el barco...; pero no es cierto que una niña real tenga un ojo como la del cuadro, ni tampoco la cara de aquel color, etc.

3. Hacer una rueda

Una vez que conozcan todos los cuadros de la colección fija, se puede hacer una rueda de preguntas. Mostramos los cuadros y preguntamos cosas que se puedan ejemplificar fácilmente:

- ▶ ¿En qué cuadro la gente y las cosas están quietas?
- ▶ ¿En qué cuadro se representa algo que se mueve?
- ▶ ¿En qué cuadro aparecen muchos colores?
- ▶ ¿En qué cuadro aparecen pocos colores?
- ▶ ¿En qué cuadro hay muchos animales?
- ▶ ¿En qué cuadro hay sólo un tipo de animal?

- ▶ ¿En qué cuadro hay animales «normales»?
- ▶ ¿En qué cuadro hay sólo una persona?
- ▶ ¿En qué cuadro se ve el mar?

Y así hasta que acaban de hablar todos los niños.

4. Imitar y adivinar

La maestra y unos pocos niños y niñas, los más mayores, imitan las posturas de las figuras del cuadro y los otros deben adivinar de qué cuadro se trata.

5. Reconocer

Escoger un cuadro de la serie y preguntar: ¿conoces otros cuadros como éste?, ¿dónde lo has visto?, ¿cómo es? Se puede aprovechar el ejercicio para visitar un museo después.

preguntas sobre buscar ejemplos y contraejemplos

- ▶ ¿Puedes poner un ejemplo de lo que dices?
- ▶ ¿Puedes explicar algún caso concreto en que lo que dices sea verdad?
- ▶ ¿Sabes algún caso en que sea así?
- ▶ ¿Siempre ocurre de la misma manera?
- ▶ ¿Conoces algún caso diferente?

3. Establecer semejanzas y diferencias

Aunque puede parecer una afirmación demasiado general, no es exagerado decir que nuestra comprensión del mundo consiste, básicamente, en nuestra capacidad de identificar de qué manera cosas semejantes son semejantes y cosas diferentes son diferentes. Y a la inversa, la mejor manera de entender mal el mundo es pensar que las cosas semejantes son diferentes o que las diferentes son semejantes. Gran parte del proceso educativo supone necesariamente una reflexión sobre la experiencia que permite conocer semejanzas y diferencias.

Siempre es instructivo ayudar a los niños a buscar y descubrir las diferencias entre las cosas que normalmente se perciben como

semejantes, o las semejanzas entre cosas que habitualmente se tienen por diferentes. Es generalmente reconocido que la habilidad de detectar semejanzas y la habilidad para detectar diferencias son fundamentales para la educación. Se debería advertir, además, que estas habilidades son especialmente importantes cuando implican la detección entre cosas presuntamente diferentes, y las diferencias entre cosas presuntamente semejantes. Cualquiera puede detectar diferencias absolutamente manifiestas, como la diferencia entre un reloj y una girafa. Pero ya es otra cosa saber distinguir la manera en que un pianista toca una nota y la manera en como lo hace otro pianista que interpreta la misma partitura, o saber distinguir entre dos matices de un término o entre un derecho y un deber.

Si el razonamiento analógico es importantísimo, tanto para el pensamiento científico como para la literatura de creación, no es necesario decir que la habilidad de percibir semejanzas y diferencias es absolutamente necesaria para desarrollar la capacidad de razonar analógicamente.

juegos y actividades lúdicas

1. Barangandao

El barangandao es un juguete que el mismo niño puede construir con ayuda de la maestra. Es un juguete de la calle muy conocido en Brasil y muy sencillo de realizar, si la maestra prepara los elementos mínimos. Se trata de construir un cilindro con papel de periódico para hacer un mango, dejando un agujero en medio. Después se recortan tiras de papel (papel fino semiarrugado y fácil de estirar y doblar) de colores, y se combinan para hacer un arco iris con los colores preferidos. Se unen tres o cuatro tiras del papel de colores por un extremo, atándolas con un cordel largo. Pasamos este cordel a través del cilindro de papel de periódico, de tal manera que el nudo que ata las tiras de papel de colores queda escondido dentro del cilindro. De un extremo del cilindro saldrán las tiras de papel; del otro extremo del cilindro saldrá el cordel, que servirá para jugar con el barangandao como si fuese el palo con cinta que se usa en gimnasia rítmica. Una vez construido el juguete –que puede ser hecho poco a poco, escogiendo los colores por equipos, por afinidades, etc.–, se hace girar con movimientos airoso, como si se tratase de las cintas de las gimnastas.

Se pueden proponer ejercicios de semejanzas y diferenciadas, tanto en la construcción: selección de los colores, relación entre los colores, etc., como en los movimientos que se pueden realizar, desde los más clásicos a otros que vayamos inventando. También podemos poner música y montar una pequeña coreografía.

2. Tener cosas en común

► ¿Qué tienen en común las siguientes cosas?

- Un cuadrado y un rectángulo.
- Medias y guantes.
- Tomates y fresas.
- Dinosaurios y mamuts.
- Botellas y vasos.
- Aviones y ángeles.
- Ballenas y vacas.
- Orejas y micrófonos.
- Cinturones y tirantes.
- Bambi y Batman.
- Congelar y envasar.
- Caramelos y barcos.

3. Percibir semejanzas y diferencias

a) ¿En qué sentido son iguales estas cosas?

- Una bicicleta y unos patines.
- Unos caramelos y unos pasteles.
- Un niño y un bebé.
- Un piano y una trompeta.
- Una bombilla y el sol.

b) ¿En qué sentido son diferentes estas cosas?

- Una maestra y una madre
- Un coche de juguete y el coche de casa.
- Una cesta y un cubo.
- Un lápiz y un bolígrafo.
- Una casa de muñecas y tu casa.
- El almuerzo y la cena.
- Un huevo frito y una tortilla.
- Una zanahoria y un pepino.
- Una persona y un perro.

4. Igual y diferente

Señalar qué tienen en común y en qué se diferencian las cosas del dibujo de la página 242.

5. Semejanzas y diferencias

La columna izquierda es un listado de pares de cosas (o relaciones). Deben encontrar al menos una semejanza y una diferencia en cada par de cosas.

	SE PARECEN EN	SE DIFERENCIAN EN
–Caramelos y helados		
–Coche y furgonetas		
–El escondite y la gallinita ciega		
–Chocolate y pollo		
–Lápiz y ordenador		
–Leer cuentos y ver la TV		
–Tener frío y tener calor		
–Reír y llorar		

6. Buscar dos cosas semejantes

Una vez hemos dado un criterio, buscar dos cosas semejantes:

- color (por ejemplo, una rana y una hoja de árbol son verdes)
- forma
- temperatura
- precio
- gusto

7. Hacer parejas

Preparar una serie de dibujos de cosas variadas: coche, manzana, reloj, caballo, trineo, pala, nube, lápiz, bombilla, etc. Ponerlas por parejas y decir qué tienen en común.

Hemos mencionado que la habilidad de detectar semejanzas y diferencias es una de las disposiciones intelectuales más importantes. Cuando verbalizamos estas diferencias, estamos haciendo distinciones. Si queremos saber por nosotros mismos las relaciones del mundo en el que vivimos, debemos prepararnos para identificar qué es idéntico, qué es semejante y qué es diferente.

8. Mantenerse igual, crecer y cambiar

Di cuáles de estas cosas cambian (C), cuáles no cambian (NC); si cambian, cuáles crecen (CR) y cuáles no crecen (NCR):

- el tiempo atmosférico
- el Polo Sur
- tú
- la escuela
- tu juguete preferido
- un trozo de piedra
- un río
- un cachorro
- un programa de televisión
- un cuento

9. Las huellas

Con tinta de tampón, imprimir las huellas de todos los niños y niñas del grupo. Se trata de ver las diferencias y semejanzas entre ellas. Se puede encauzar la conversación hacia el tema de la identidad. Pueden imprimir su huella dactilar en un folio, del que se puede hacer una copia en grande y escribir debajo el nombre de la persona a la que pertenece.

Este ejercicio permite muchas intervenciones sobre la identidad, la propia diferencia y a la vez las semejanzas.

jugar con cuentos

1. Sobre el cuento *El patito feo*

- ▶ El patito feo se parecía a los otros patitos en...
- ▶ El patito feo era diferente a los otros patitos en...

Discutir estas semejanzas y diferencias introduciendo elementos de ética:

- ▶ ¿Qué quiere decir ser *feo*?
- ▶ Si alguien es diferente, entonces ¿es *feo*?
- ▶ Si alguien es diferente, entonces ¿es *guapo*?

2. En común

Buscar semejanzas y diferencias entre los cuentos de la colección. Primero entre dos, después entre tres, etc. Por ejemplo, buscar una semejanza y una diferencia entre Garbancito y el patito feo. La semejanza puede ser que los dos son pequeños; la diferencia, que uno es un niño y el otro un animal.

3. Más allá

Podemos preguntarnos qué tienen en común todos los cuentos, en qué se parecen todos ellos. Este es un ejercicio de generalización que estimula la capacidad de ampliar la habilidad del niño a todos los cuentos que conozca. Se les puede animar a dar ejemplos y contraejemplos en el caso de que los criterios no sean comunes.

La maestra puede ayudar preguntando:

- ▶ ¿Todos tienen en común una manera de empezar?
- ▶ ¿Todos los cuentos tienen brujas y hadas?
- ▶ ¿Siempre hay objetos mágicos?
- ▶ ¿Todos tienen un final feliz?
- ▶ ¿En todos aparecen personajes buenos y personajes malos?
- ▶ ¿Nos gusta que nos cuenten cuentos?

jugar con el arte

1. Dos cuadros

Relacionar *La escalera*, de Miró y *Composición VIII*, de Kandinsky. Procurar que se den cuenta de qué tienen en común y en qué se diferencian. La maestra puede sugerir aspectos de comparación:

- ▶ Los colores de uno y otro.
- ▶ Las formas redondas o geométricas.
- ▶ El trazo, fino o grueso, pulido o espontáneo, etc.
- ▶ Cómo debieron ser dibujados: con pincel o con compás y regla.

2. Por autores

Reunir los cuatro cuadros de cada autor y preguntar: ¿qué tienen en común y en qué se diferencian?

Se puede decir que fueron pintados por el mismo autor en épocas diferentes, para estimular la detección de semejanzas y la de diferencias.

3. Los pintores

- ▶ ¿En que se parecen los cuatro cuadros de Picasso?
- ▶ ¿Y los de Miró?
- ▶ ¿Y los de Kandinsky?
- ▶ ¿En qué se parecen los cuadros de personas y los de animales?

4. Aspectos semejantes

Estimular distintas maneras de organizar semejanzas entre los cuadros: por colores, por personajes, porque nos gustan, etc.

5. Marcar diferencias

Señalar las diferencias entre las formas de pintar y los distintos estilos de un mismo pintor, y entre ellos. Por ejemplo, a nivel de figura humana, ver las diferencias y semejanzas entre el señor que labra, en el cuadro de Miró, y los pescadores del cuadro de Picasso.

preguntas sobre establecer semejanzas y diferencias

- ¿En qué se parecen?
- ¿Qué aspectos coinciden?
- ¿Qué diferencias hay?
- ¿Qué los hace ser diferentes?

4. Comparar y contrastar

Comparar y contrastar son tareas que se desprenden de la observación de semejanzas y diferencias, priorizando lo que hay en común o lo que es diferente respectivamente. Estas actividades implican examinar ideas, objetos o procesos buscando interpretaciones, y observando aspectos convergentes y divergentes.

Es una habilidad indispensable para clasificar. Si no establecemos diferencias y semejanzas, no podemos clasificar. Examinar

dos o más objetos, situaciones, ideas, etc., requiere ver las interrelaciones, y buscar qué hay en común y qué hay diferente.

Se pueden hacer comparaciones de dificultad creciente con distintos objetivos. Comparar es establecer relaciones. Obviamente son infinitas las relaciones que pueden ser descubiertas de este modo, sencillamente a base de identificar similitudes y diferencias. Por ejemplo, si consideramos la frase:

José es más... que Enrique.

Entre José y Enrique se pueden establecer multitud de relaciones: más alto, más fuerte, más delgado, más rápido, etc. Descubrir relaciones es muy importante para conocer el mundo y desarrollar la competencia en las diversas disciplinas. Establecer una comparación requiere haber percibido alguna característica que dos cosas diferentes comparten. Si los niños no son capaces de ver semejanzas entre cosas no similares, encontrarán muchas dificultades en el razonamiento formal o en la comprensión de la lectura.

Contrastar es una vertiente de la comparación. Se trata de priorizar lo que es diferente en una relación.

juegos y actividades lúdicas

1. Descubrir relaciones

Comparar las siguientes cosas con otras que se puedan comer o beber. Por ejemplo: La nieve es blanca como la nata.

- ▶ El invierno es frío como...
- ▶ La noche es oscura como...
- ▶ Los árboles son verdes como...
- ▶ El sol es brillante como...
- ▶ El miedo es malo como...
- ▶ La alegría es buena como...

2. Colores

Mirar un muestrario de colores de pintura y comparar los colores con los de cosas que hay en clase: la pizarra, la pared, etc. Se trata de encontrar matices, y la discusión posterior consiste en ver la facilidad o dificultad de encontrar el color exacto.

3. Encontrar contrarios

Dar un término y pedir que encuentren otro opuesto o de contraste. Por ejemplo, dado el término «fuera», se debe decir «dentro»; de «mojado», «seco»; etc.

Alto:	Veloz:	Rápido:	Diminuto:
Grande:	Dulce:	Preparado:	Aburrido:
Duro:	Simpático:	Fácil:	Suave:
Terrorífico:	Cansado:	Infeliz:	Descansado:
Débil:	Caliente:	Bueno:	Triste:

4. Juego de contrastes

Seguir las órdenes del «rey» o la «reina». Si dice «en pie», todos los niños y niñas se ponen en pie. Después deben hacer lo contrario de lo que diga el rey: si dice «en pie», todos se sientan. La maestra puede ir diciendo posturas y gestos, como: «cara alegre», «ojos cerrados», «de cara», «de espalda»...

5. Usar criterios de comparación

Volvemos a observar los dibujos de la página 242 por hileras, escogemos criterios de comparación bien claros. Por ejemplo, en el caso de los vehículos: velocidad, rapidez, seguridad, complicación técnica...

jugar con cuentos

1. Comparar cuentos entre sí

- ▶ *La bella durmiente*
 - es bonito como...
 - es largo como...
 - acaba como...

O bien dando sólo la referencia, pedir que los niños y niñas elijan el criterio:

- ▶ *Garbancito* es como...
- ▶ *Aladino* es como...

- ▶ *Sací pereré* es como...
- ▶ *La gallina Lina* es como...
- ▶ *El patito feo* es como...

Se puede trabajar con: más largo, más divertido, más mágico, más cómico, etc. También con: menos divertido, menos mágico, etc.

2. Comparar personajes

- Garbancito es más... que el *sací pereré*.
- Garbancito es menos... que el *sací pereré*.
- La bella durmiente es más... que Aladino.
- La bella durmiente es menos... que la gallina Lina.
- El patito feo es más.... que Aladino.
- El patito feo es menos... que la bella durmiente.

3. Comparar con otros cuentos

Este ejercicio permite ampliar el nivel de comparaciones con otros cuentos que los niños y niñas ya conocen, y les da la oportunidad de explicitar las semejanzas y diferencias. Por ejemplo:

«*Garbancito* se puede comparar con *Pulgarcito* porque los dos protagonistas son muy pequeños».

- ▶ *Aladino y la lámpara maravillosa* se puede comparar con...
- ▶ *El patito feo* se puede comparar con...
- ▶ *La gallina Lina* se puede comparar con...
- ▶ *Sací pereré* se puede comparar con...
- ▶ *La bella durmiente* se puede comparar con...

jugar con el arte

1. Relacionar los cuadros entre sí

- ▶ ¿Qué cuadro es más claro?
- ▶ ¿Cuál muestra con más claridad cosas que conocemos?
- ▶ ¿En qué cuadro te gustaría vivir?
- ▶ ¿Qué cuadro te gustaría dibujar?
- ▶ ¿Qué cuadro te gusta más?

2. De un mismo artista

Comparar cuadros de un mismo artista, por ejemplo *Pareja a caballo* y *Murnau*, teniendo en cuenta: el fondo, el tema, los colores y las pinceladas.

3. El campesino y el pescador

Comparar los cuadros de Picasso y Miró respecto al trabajo. Ver en qué se asemejan (el trabajo) y en qué son diferentes (el medio: agua y tierra).

4. Relaciones

Ayudar a los niños y niñas a buscar las relaciones posibles entre los cuadros *Dos mujeres corriendo en la playa*, de Picasso, y *Moscú*, de Kandinsky; *Mendigos a orillas del mar*, de Picasso, y *Autorretrato*, de Miró; *Composición VIII*, de Kandinsky, y *La escalera*, de Miró.

5. Comparar elementos de los cuadros

- ▶ Los peces de *Pesca nocturna en Antibes*, de Picasso, y el de *La mesa*, de Miró.
- ▶ El conejo de *La mesa* y el de *El campo labrado*.
- ▶ El caballo de *Pareja a caballo*, de Kandinsky, y el de *El Campo labrado*, de Miró.

preguntas sobre comparar y contrastar

- ▶ ¿Qué o cuál... es más o menos...?
- ▶ ¿De todos... qué es más...?
- ▶ ¿Qué tienen en común...?
- ▶ ¿En qué se diferencian?

5. Definir

Definir significa marcar límites, delimitar, determinar, precisar. Definir es una habilidad compleja, y genera muchos desacuerdos. Hay que decir que no es del todo fácil porque presupone la capacidad de saber distinguir, diferenciar, comparar. Pero a la vez es muy útil.

Recomendamos que, de forma rudimentaria, se inicie a los pequeños en procurar definir y sobre todo adquirir el gusto por intentarlo. De momento planteamos dos posibilidades elementales:

1. Averiguar la clase a la que pertenece algo. Se trata de encontrar una palabra mayor que englobe la palabra definida. Por ejemplo, una gallina es un animal que...
2. Averiguar de qué manera difiere de otros miembros de la misma clase. Por ejemplo: un triciclo es como una bicicleta, pero en vez de dos ruedas, tiene tres.

La definición suele concretarse en una fórmula breve y clara que intenta buscar un término más amplio que ya se conoce.

«Una buena definición es aquella que los alumnos entiendan», decía Henri Poincaré. Sin pecar de esencialismos, las definiciones son muy útiles como punto de partida, y sirven de criterios. La mejor forma de trabajar las definiciones es a partir del contexto en que nos encontremos.

juegos y actividades lúdicas

1. ¿Quién es quién?

Un niño o niña piensa en una persona conocida por todos y se lo dice a otro niño o a la maestra. En círculo, cada uno pregunta a ese niño o niña. Por ejemplo: ¿es un niño?, ¿lleva gafas?, etc. Quien contesta sólo puede decir sí o no. Esta actividad es muy útil por muchas razones: por una parte para explorar desde lo más general a lo más concreto, para precisar los criterios de exploración, para favorecer la observación, y para aprender a hacer preguntas. Al final de la sesión nos preguntamos por qué ha sido fácil o difícil encontrar a la persona.

2. ¿Qué es qué?

Es el mismo juego de antes pero con objetos. Para agilizar las intervenciones se puede organizar una rueda de preguntas o se puede usar el sistema de la patata caliente, que se explica a continuación.

3. La patata caliente

Un objeto divertido: un muñeco, una pelota, una cajita, etc. va pasando de mano en mano y, cuando la maestra hace una señal, se

detiene en la mano de quien la tenga en ese momento. Esta persona tiene la palabra. Este recurso se puede utilizar en muchas otras actividades; aquí lo usaremos para que los estudiantes respondan a ejercicios como el siguiente:

- ▶ Di características que sirvan para explicar cómo son:
 - Las piedras son...
 - Las orejas son...
 - Las personas son...
 - Los cuentos son...
 - Los helados son...
- ▶ Define los animales, actividades, u objetos siguientes:
 - Pingüino
 - Caminar
 - Fútbol
 - Flor
 - Pez
 - Silla

4. Sobrenombre

Pon un sobrenombre a cada niño o niña de la clase. Se trata de asociar a cada uno con un adjetivo: un color, o una cualidad (alto, simpática, traviesa, etc.). Discutiremos las distintas opciones y escogemos una. A continuación haremos un dibujo donde quede bien clara la relación del sobrenombre con la persona. Podemos complicar este ejercicio poniendo dos adjetivos que combinen detrás del nombre de cada niño o niña: Luis grande y guapo; Fina dulce y menuda; José pequeño y valiente, etc.

5. Formas recortadas

Dar a cada niño una forma de papel de un solo color, que tenga una silueta mínimamente reconocible (un árbol, una fruta, un barco, etc.) y pedir que las peguen en una superficie oscura y que digan qué es, y sobre todo cómo lo saben.

6. Sombras

Abrir un proyector de diapositivas enfocando la luz sobre una pared blanca, y representar figuras delante de la luz. Definiremos

las personas o las actitudes representadas a partir de la sombras que proyectan. Se puede sofisticar más, en forma de sombras chinescas, con una sábana blanca y el foco de luz detrás de la sábana.

Las dos posibilidades son válidas para discutir el tema de los límites de la definición. Este ejercicio se puede relacionar con alguna actividad a través del cuadro *Murnau*, de Kandinsky.

7. Precisar

Volver a mirar los dibujos D2 de la página 242. Procuramos poner un nombre a cada uno de los objetos de esta página. En el caso de que sean algo confusos, como la manzana, precisar cómo debería ser para que no hubiese confusión posible.

jugar con cuentos

1. Explicitar

Después de contar un cuento, procuraremos que algunos términos clave para la comprensión del argumento queden bien claros, pidiendo a los niños y niñas que los dibujen o que los expliquen. Hablaremos de términos como: huso, lámpara, arco iris, col, duende, etc.

2. Para todos los cuentos

Poner nombre de persona a los personajes que no lo tengan: al patito feo y a sus hermanos, a las hadas de *La bella durmiente*, a la madre de Garbancito, etc.

3. Adjetivar

Pensar algún adjetivo que sirva de sobrenombre a los niños o niñas del grupo.

Al poner nombres o sobrenombres a una persona es necesario que estos tengan alguna relación con su personalidad (física, profesional, preferencias) o con sus cualidades, o con la rima, como en el caso del cuento *La gallina Lina*. Como en el ejercicio anterior, trabajamos también la imaginación, las relaciones y la síntesis.

4. Definir

Para cada cuento se pueden idear ejercicios distintos que tengan como objetivo definir, ya sea personajes, situaciones o sentimientos. Por ejemplo, explicar qué es un *sací*, qué relación tiene con los duendes y los gnomos, etc. Inevitablemente, en este ejercicio también reforzamos la descripción.

5. Buscar el opuesto

Procurar definir a los personajes a partir de su opuesto:

- ▶ ¿Cómo es el patito protagonista respecto a los otros patitos?
- ▶ ¿Cómo es un duende travieso en vez de un duende...?
- ▶ ¿Cómo son las hadas respecto al hada que hace la maldición...?
- ▶ ¿Cómo sería un niño muy diferente a Garbancito?

jugar con el arte

1. La silueta

La silueta del cuadro *Murnau* de Kandinsky nos puede aportar ideas sobre cómo definir. Esto es, sobre cómo decir lo esencial. Se puede hacer un trabajo con siluetas de papel negro y adivinar, a partir de las características más importantes, qué es cada cosa. También se puede extender la experiencia a las sombras chinas, que estimulan el mismo tipo de ejercicio mental.

2. Tres palabras

Decir tres palabras que definan un cuadro. Primero lo hará la maestra y después lo harán los niños y las niñas. Por ejemplo:

Niña	sentada	juguete
Conejo	árbol	casa
Gallo	conejo	pez
Líneas de color	círculos	triángulos

3. Afinar

Explicar con precisión qué hay en los cuadros de la colección fija:

- ▶ *Dos mujeres* o *Niña con barco*: ¿Qué hace que sean mujeres? ¿Qué hace que sea una niña?
- ▶ ¿Dónde está la tristeza de *Mendigos a orillas del mar*?
- ▶ ¿Cómo es cada animal de la granja que pintó Miró?
- ▶ ¿Por qué decimos que hay un tren en un cuadro de Kandinsky?
- ▶ ¿Cómo sabemos que algunos cuadros de Kandinsky representan ciudades?

Se trata de encontrar las características por las que las cosas son como son, para después procurar relacionarlas y dar una explicación sucinta, lo cual también es una manera de definir. Aquí incorporamos la descripción, pero vamos más allá.

preguntas sobre definir

- ▶ Cuando usas la palabra..., ¿qué quieres decir?
- ▶ ¿Hay alguna palabra que quiera decir algo semejante?
- ▶ Di tres cosas que sean...
- ▶ ¿Puedes decir qué significa la palabra que acabas de usar?
- ▶ ¿A qué te refieres cuando dices...?

6. Agrupar y clasificar

Una manera de seleccionar es agrupar. La agrupación es una forma más rudimentaria que la clasificación, porque no requiere que especifiquemos el criterio que usamos para distinguir un grupo del otro. Clasificar es ir un poco más allá, se trata de disponer un conjunto de datos por clases o categorías. Esto comporta jerarquizar, sintetizar, esquematizar, etc.

Cuando clasificamos distribuimos cosas, las agrupamos según ciertos principios. Antes de clasificarlas las debemos examinar, y según lo que tengan en común las juntaremos de una manera o de otra. En la educación infantil se puede jugar con materiales de papel, madera; con colores, formas, tamaños, etc.

Clasificar es juzgar que una cosa tiene una cierta característica y, por lo tanto, pertenece a la clase de cosas que tienen esta característica. Por ejemplo, decir que los rascacielos son altos es juzgar que los rascacielos pertenecen a la clase de cosas altas. Decir que las rosas son rojas es juzgar que las rosas pertenecen a la clase de cosas rojas.

Es necesario ir poco a poco y considerar que clasificar es poner

orden a la existencia y dar sentido a la experiencia. Implica análisis y síntesis.

Podemos decir que en parte la clasificación es una extensión de la comparación: sólo cuando hay suficientes analogías, suficientes semejanzas, podemos formar un grupo que se distingue de otros. Y con cada base de comparación estaremos trabajando también los criterios. Debemos ejercitar la clasificación a partir de ejemplos sencillos, hasta llegar a los que son más problemáticos.

juegos y actividades lúdicas

1. Agrupar niños y niñas

- ▶ Agrupar niños y niñas, rubios y morenos, de cuatro años y de cinco, que llevan gafas y que no llevan, que les gusta el chocolate y que no les gusta, etc.
- ▶ Agrupar niños y niñas según vayan vestidos: colores, tipo de piezas (chándal, pantalones...).

2. Agrupar figuras

Agrupar ordenadamente y según algún criterio las siguientes figuras de D-3, página 243.

3. *Agrupar animales*

De cuántas maneras puedes agrupar los animales (D-4) de la página 243. Hazlo teniendo en cuenta:

- ▶ El tamaño.
- ▶ Los hábitos de apareamiento.
- ▶ Lo que comen.
- ▶ Donde viven.
- ▶ Cómo se protegen.
- ▶ Pez.
- ▶ Pájaro.
- ▶ Reptil.

4. Recortar

De revistas viejas o dominicales de diarios, recortar figuras de animales y de personas. Pedirles que las agrupen según sean animales

o personas. Se les pregunta qué han hecho, y han de explicitar primero sus observaciones, después la selección de las fotografías (a partir de semejanzas y diferencias).

5. Agrupar cosas

Encuentra dos grupos diferentes en cada una de las listas siguientes:

- ▶ manzanas, zanahorias, guisantes, judías, melones, naranjas.
- ▶ abrigo, jerseys, pantalones, camisas, blusas, calcetines, tejanos.
- ▶ barca de remos, cohete, canoa, avión, globo, barco, transoceánico, ala delta.
- ▶ río, riera, estanque, lago, torrente, mar, océano, bahía.
- ▶ vino, pan, gaseosa, galletas, aceitunas, agua, limonada, garbanzos, chuleta.

También se puede plantear de manera más concreta a partir de una mezcla de legumbres y semillas, y pedirles que las agrupen y coloquen en los huecos de una huevera.

6. Agrupar colores

Pedimos que miren los colores de la clase y que agrupen las cosas por colores afines. Preguntar el porqué de la agrupación, y ver otras posibles agrupaciones de las cosas.

7. El uso de criterio

Que los niños se junten usando un criterio. Cada niño puede decir un criterio y los demás se agruparán según el criterio dicho. La maestra puede sugerir: niños y niñas; morenos, castaños y rubios; por el mes de cumpleaños; primera letra del nombre; juguetes preferidos, etc. Es interesante que ellos solos escojan los criterios y vean que hay muchos tipos, y que unos son más evidentes y otros más complejos. Si son capaces, se les puede animar a cruzar dos criterios diferentes: edad y sexo, color del cabello y color de los zapatos.

8. La raya

Trazar una raya con tiza o cinta adhesiva. Se trata de hacer clasificaciones de dos bloques. Primero se dividen ellos mismos: zapatos y zapatillas de deporte, cabellos largos y cabellos cortos, etc. Des-

pués la maestra decide qué niños van en cada lado de la raya y ellos mismos deben adivinar el criterio. El tercer paso sería que ellos mismos fueran capaces de encontrar un criterio para organizarse en dos conjuntos.

Discusión: los criterios. Si dividimos de cualquier manera, no tenemos criterio; para clasificar necesitamos un criterio claro.

9. La naturaleza

Clasificar hojas, por ejemplo. Es un ejercicio fácil que puede aprovechar una excursión o una salida. Reforzará la discusión sobre criterios y servirá para afinarlos cada vez más: primero, grandes y pequeñas; después, distintos tonos de verde; después, dentadas o lisas, etc.

10. Clasificación

Di a qué clase pertenecen los siguientes ejemplos:

- ▶ casa grande, casa pequeña, mi casa.
- ▶ caldo, gazpacho, puré.
- ▶ prados verdes, corbatas verdes, peces verdes.
- ▶ motos, camiones, coches.
- ▶ España, Francia, Argentina.

jugar con cuentos

1. Reunir

Con dibujos que caractericen cuentos que los niños conozcan, intentar hacer agrupaciones y clasificaciones distintas. Después, buscar los criterios. Se pueden sugerir agrupaciones como las siguientes:

- ▶ cuentos de animales y cuentos de personas
- ▶ cuentos de hadas, de gigantes y de magia
- ▶ cuentos de miedo y de princesas
- ▶ cuentos de brujas y de duendes

2. Clasificar objetos

Se pueden agrupar y clasificar cuentos que los niños y niñas conozcan según lo que aparezca en ellos: elementos de la naturaleza, casas, objetos mágicos, etc.

3. Pregunta difícil

El patito feo ¿pertenece al grupo de los patos o al de los cisnes?

Se trata de hacer que se den cuenta de que, a veces, los grupos no son tan claros o pueden ser confusos. El patito es «feo» en tanto que pato, porque los patos tienen unas características peculiares y él no encaja con estas características. Como cría de cisne, sin embargo, es como los otros cisnes.

jugar con el arte

1. Los cuadros que nos gustan

Escoger los cuadros que más nos gusten y, una vez escogidos, ver si tienen aspectos en común: si son del mismo autor, si son realistas o no realistas, etc. Este ejercicio, a diferencia de la simple clasificación por géneros o autores, que hemos propuesto antes, sirve para clarificar el propio gusto. Al escoger cuadros que les gustan, están definiendo la propia sensibilidad. En este ejercicio se usan también criterios descriptivos, clasificatorios y evaluativos.

2. Realismo y no realismo

Clasificar las obras de arte según los criterios de realismo y no realismo, o si se quiere, realismo y abstracción. Algunos de los criterios que hemos visto usar a los niños para distinguirlos, los esquemizamos a continuación, y pueden servir a la maestra como guía.

Lo más importante, evidentemente, es hacerles razonar el porqué de su elección. Veamos algunas respuestas posibles:

REALISMO

- parece más de verdad
- parece más vivo
- tiene cosas que yo he visto o conozco
- se ven las cosas tal como son
- tiene más detalles

NO REALISMO

- tiene muchos colores
- los colores están mezclados
- las formas son extrañas e imaginativas
- permiten imaginar lo que quieras

3. Cada vez más

Agrupar por afinidades, primero los cuadros de la colección fija en dos grupos, después, en tres, más adelante, en cuatro. Se trata de

que vayan probando criterios: temáticamente, por títulos, por colores, si hay o no personas. Cada vez se pueden complicar más los criterios.

preguntas sobre agrupar y clasificar

- ▶ ¿Podríamos hacer grupos con estos elementos dispersos?
- ▶ ¿Podemos reunir por grupos los siguientes...?
- ▶ ¿De cuántas maneras podemos agrupar estos objetos o personas?
- ▶ ¿Qué tienen en común todos los elementos del grupo?

7. Seriar

La seriación es una forma de ordenación. Es una ordenación en secuencia. No es una ordenación según el valor ni según el tipo. Si tenemos, por ejemplo, la lista de los días: miércoles, domingo, viernes, lunes, sábado, mates y jueves, los podemos poner en orden aceptando que los días de la semana empiezan por el lunes.

Hacer prácticas de seriación es muy importante para desarrollar habilidades organizativas. Tanto una mujer de negocios como un compositor, un ama de casa o un novelista, se encuentran con la necesidad de escoger entre opciones diversas, y esto exige habilidad para establecer prioridades; para ordenar los medios y los fines; para establecer estadios, fases, etapas y progresiones; para poner primero, lo que va primero, segundo, lo que va segundo y tercero, lo que va tercero.

Una manera de seriar implica descubrimiento, mientras que otra implica invención. En el primer caso, intentamos descubrir los órdenes o las secuencias que ya existen; en el segundo caso, procuramos establecer una serie o secuencia para ordenar lo que está desordenado o es caótico. Un arqueólogo descubre un orden histórico en las piedras que estudia, un escultor examina un bloque de piedra y, después, a través de una serie de pasos, impone un orden. Podemos incluso inferir la secuencia de pasos seguidos por el escultor a partir de las señales (las marcas de las herramientas) que han quedado en la escultura acabada. De modo parecido, podemos descubrir, cuando leemos una historia, una secuencia de acontecimientos narrados por el autor. O bien, nos podemos inventar una historia propia y la podemos narrar; en

este caso, tendremos que organizar los episodios que queremos narrar de manera que mantengan la secuencia deseada. (Evidentemente, podemos no querer una secuencia estricta, histórica, y entonces haremos miradas retrospectivas o, incluso, prospectivas.)

juegos y actividades lúdicas

1. Narrar un acontecimiento

¿Puedes hablar de un acontecimiento narrando una serie de cosas que suceden como partes de ese acontecimiento? Por ejemplo, se podría tratar de encender una vela, ¿qué haces primero?, ¿buscas una cerilla? Di dónde la encuentras y cómo la enciendes. Ahora, ¿cómo enciendes la vela?, ¿qué hace la llama cuando se quema?

Piensa en otro episodio o hecho que suceda en una serie de acciones, como en el caso anterior (por ejemplo, lavar los platos, bañarse, preparar una tortilla, prepararse para ir a dormir, etc.).

2. Clasificación y seriación

Procuramos tener fotografías sobre personas que muestren sentimientos. Primero se explicará con palabras qué sucede (se pueden agrupar: alegría, tristeza, enfado, soledad, indiferencia, etc.). Después se pueden seriar distintas secuencias, explicando una historia; primero estaba triste, pero lo fue a visitar una amiga y se puso muy contento. Procurar que los niños elijan los criterios.

3. Seriar temporalmente

Buscar ejemplos fáciles para seriar oralmente: entre el día y la noche, por ejemplo: la mañana, mediodía, tarde, anochecer... Los horarios de las comidas: desayuno, almuerzo, comida, cena... Orden en los platos: ensalada... Orden al vestirse, etc.

4. Otras seriaciones

Podemos hacer coincidir el aprendizaje de los meses del año. También podemos ordenar a los niños y las niñas según la edad, del más alto al más bajo, etc.

5. Inventar seriaciones

Inventar otras seriaciones a partir de los animales de la página 243 (D4).

Por tamaños: de más grandes a más pequeños y viceversa. Por velocidad, por peligrosidad. También podemos pedirles que piensen otros criterios posibles.

6. Ordenar ruidos

Llenar unos cuantos envases de carretes de fotos con materiales diferentes: azúcar, arroz, café, etc. Hacer que los ordenen según el contenido, que ellos tendrán que adivinar por el sonido.

Esta actividad tiene elementos de manipulación, intriga y sorpresa. Al principio les costará relacionar el sonido con el tamaño, pero se darán cuenta que a la segunda o tercer vez ya son muy habilidosos.

7. Círculos concéntricos

Dar a los niños y niñas una serie de círculos para que los ordenen según el tamaño. Pueden hacer el ejercicio poniéndolos uno sobre otro, o bien disponiéndolos en hileras. También se puede hacer con otras figuras geométricas. En este sentido, el cuadro *Composición VIII*, de Kandinsky, es una buena «excusa» para proponer esta actividad.

8. En otoño

Traer una serie de frutos secos: avellanas, nueces, almendras, etc. También se pueden traer hojas. Les proponemos que las ordenen por tamaños, tonalidades de color, etc.

jugar con cuentos

1. El cuento que más me gusta

Con el mismo sistema de dibujos, portadas o símbolos procurar ponerlos por orden, de los que más me gustan a los que menos. Una vez hecho, cada niño y niña puede confeccionar una lista de preferencias, siempre revisable.

2. El personaje que más me gusta

Como en el ejercicio anterior, pero ahora a partir de algunos personajes de cuentos.

3. Viñetas de un cuento

Se plastifican unos cuantos dibujos de un cuento y se usan para establecer la secuencia de la narración. Este ejercicio puede empezar con tres o cuatro viñetas, y se puede ir aumentando el número de viñetas hasta diez o doce, detallando cada vez más la acción.

jugar con el arte

1. Seriar cuadros

Ordenar los cuadros de la colección fija a partir de los siguientes criterios:

- ▶ Según si los «personajes» corren mucho o poco: mujeres, caballo, tren...
- ▶ De más colorido a menos.
- ▶ De primeros planos a lejanos.
- ▶ De pinceladas más gruesas a más finas.

Procurar siempre que entiendan el criterio de seriación. Se pueden buscar palabras sencillas, pero es necesario que los niños vean la relación entre los cuadros.

2. ¿Cuál va primero?

Mostrar los cuadros de un solo autor al grupo, algunos más realistas y otros menos. Preguntaremos: Para ti, ¿qué cuadro va primero? ¿Por qué? O, de entre todos, propondremos una selección para que los ordenen, de más realistas a más abstractos, por ejemplo: *Mujeres corriendo en la playa*, *Pareja a caballo* y *La escalera*; o bien, *Mendigos a orillas del mar*, *Autorretrato* y *Composición VIII*.

3. Cuadros al azar

Mostramos tres cuadros al azar y preguntamos:

- ▶ Para ti, ¿cuál sería el primero?, ¿por qué?
- ▶ Ordena según un orden «tuyo» estos cuadros (primero dos, después tres...). Procurar que expliciten el criterio de seriación preguntándoles por qué los han ordenado del modo que lo han hecho.

Este ejercicio es muy interesante, aunque un poco difícil, ya que al final es necesario explicitar el criterio. Es interesante ver cómo a menudo tienen un buen criterio visual y, en cambio, no lo saben expresar verbalmente. Ayudarlos a expresar su seriación es una manera de enseñarles a verbalizar criterios.

preguntas sobre *seriar*

- ▶ ¿Puedes ordenar...?
- ▶ ¿Qué has tenido en cuenta para ordenar...?
- ▶ ¿Podrías colocarlos de mayor a menor...?
- ▶ ¿Cómo pondrías en fila...?
- ▶ ¿Qué objeto sería el primero y cuál el último? ¿Por qué?

III. Habilidades de razonamiento

Una vez hemos adquirido conocimiento gracias a la experiencia, la manera de ampliarlo, a aquello de lo que no tenemos experiencia, es a través del razonamiento.

Razonar es un proceso mental gracias al cual ordenamos y coordinamos la información que poseemos: por una parte, la que nos llega a través de las habilidades de investigación y, por la otra, la que tenemos almacenada en la memoria. El contacto entre los conocimientos nuevos y los que ya poseemos provoca un nuevo descubrimiento, y así el proceso de conocimiento se alimenta constantemente: dado que ya conocemos a través de los sentidos y de la propia experiencia, el razonamiento nos permite descubrir conocimientos adicionales. Nuestro conocimiento se basa en la experiencia del mundo, y es a través del razonamiento que este conocimiento se puede ampliar y justificar. En un argumento formulado consistentemente, donde comenzamos por premisas verdaderas, descubrimos que una conclusión verdadera es aquella que «se sigue» de aquellas premisas. Por ejemplo: Si sabemos que todas las zanahorias son hortalizas y que todas las hortalizas son vegetales, entonces podemos estar seguros de que todas las zanahorias son vegetales.

La primera infancia no es muy pronto para empezar a animar a los niños a pensar de manera lógica, aunque en esa edad no les obliguemos a adquirir familiaridad con las reglas de la lógica. De hecho, ya los ponemos alerta sobre qué tipo de razonamiento aprobamos y cuál desaprobamos, de manera que puedan empezar a darse cuenta de que hay formas de razonamiento mejores y peores.

Ayudar a los niños y las niñas a dominar la lógica de la conversación implica hacer práctica sin teoría. Esto quiere decir que los maestros que corrigen imperfecciones en el razonamiento de los niños muy pequeños, lo deben hacer generalmente sin referencia a

las reglas que se han transgredido. En cambio, deben señalar formulaciones «mejores» y «peores».

Lo que enseña la lógica a los estudiantes es que la racionalidad es posible, que hay alguna cosa que se llama corrección lógica o validez, y que hay argumentos mejores que otros.

M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*

1. Buscar y dar razones
2. Inferir
3. Razonar hipotéticamente
4. Razonar analógicamente
5. Relacionar causas y efectos
6. Relacionar partes y todo
7. Relacionar medios y fines
8. Establecer criterios

1. Buscar y dar razones

Dar razones de las propias opiniones es un signo de razonabilidad. Pensamos que es importante especialmente si queremos convencer a los otros o comprender por qué sostenemos las opiniones que tenemos. Esta habilidad tiene mucho de mimética. Estaría bien que la maestra explicitase, en la medida de lo posible, sus opiniones y decisiones: encuentro este dibujo bonito porque... Hoy iremos más tarde al patio ya que...

Cuando exponemos nuestras opiniones y creencias, desde un punto de vista racional, debemos ser capaces de justificarlas. Motivaciones y deseos también tienen los animales que, a partir de sus instintos, se van resituando. En el caso de los humanos, el instinto es sustituido por la inteligencia y si queremos educar personas, debemos educar esta parte de la racionalidad. Hemos de procurar no sólo que los niños den razones, sino que vean la necesidad de hacerlo. Es necesario hacerlos conscientes de que debemos dar y pedir razones cuando hablamos con los demás para ser más reflexivos y dialogantes.

En general, cuando los alumnos den una opinión en clase, la intervención de la maestra debería ser: ¿Qué te lleva a pensar esto? Y la clase tendría que conceder un cierto tiempo al alumno para que exponga sus razones. Y si el alumno tuviera problemas para expresarlas, no debería haber ningún inconveniente en faci-

litar que los otros alumnos lo ayudasen a clarificar sus razones. Como razones de lo que dicen o piensan, darán creencias, principios, teorías, sentimientos, recuerdos y anticipaciones de consecuencias.

Buscar y dar razones es un ejercicio intelectual con muchas connotaciones éticas, porque permite la discusión más allá de las opiniones y abre la puerta a la tolerancia.

juegos y actividades lúdicas

1. Actividad lúdica

Se coloca un objeto en el centro de la clase, cubierto con una tela de manera que no adivinen qué es. Preguntaremos: ¿os agrada este objeto?, ¿por qué?

Una vez aclarado que no se puede responder, porque no sabemos qué es y, por tanto, no tenemos razones, se descubre y entonces volvemos a formular las mismas preguntas. Se van listando las distintas razones y, si lo creemos conveniente, evaluamos las razones que van ofreciendo.

2. De dos en dos

De dos en dos, se sientan uno delante de otro. La maestra dirá una palabra y uno dará una razón por la cual puede gustar, y el otro buscará una razón por la que puede no gustar.

Por ejemplo:

- ▶ Caramelo: 1º. porque es dulce y está bueno
2º. porque estropea los dientes y quita las ganas de comer
- ▶ Lluvia
- ▶ Perro
- ▶ Flores
- ▶ Televisión
- ▶ Vacaciones
- ▶ Macarrones

3. Me gusta o no me gusta

En grupos de dos o tres, intentar completar la lista poniéndose de acuerdo (con dibujos).

	Me gusta	No me gusta
1. Comida		
2. Bebida		
3. Juego		
4. Regalo		
5. Deporte		
6. Playa		
7. Montaña		

Una vez reunido el grupo grande, se intenta hacer una lista única de todos los grupos. Se muestra cómo entre la diversidad hay elementos comunes.

4. Preferencias

La maestra dicta poco a poco cada pregunta, y los niños y niñas responden dibujando lo que prefieren.

- ▶ ¿Prefieres el mar o la playa?
- ▶ ¿Prefieres el sol o la lluvia?
- ▶ ¿Prefieres los perros o los gatos?

Al final se hace una lista de las preferencias. La maestra comenta la diversidad y los anima a respetar las distintas opciones. En pequeños grupos pueden buscar las ventajas de la diversidad de preferencias.

5. Dar razones de lo que se hace

Di las razones que tienes para hacer lo siguiente:

- ▶ lavarte los dientes
- ▶ atarte los cordones de los zapatos
- ▶ comerte el almuerzo
- ▶ beberte la leche
- ▶ levantar la mano en clase
- ▶ aprender a sumar
- ▶ dar comida al gato
- ▶ cuidar los libros
- ▶ no dar empujones cuando estás en fila
- ▶ ir al colegio

6. ¿Qué es una buena razón?

Di si la persona que habla da una buena razón o no.

- ▶ Saco dinero del bolsillo de mi amigo porque quiero comprarme caramelos.
- ▶ En la calle no tiro papeles al suelo porque no me gusta verla sucia.
- ▶ Salgo de la habitación porque me molesta el humo.
- ▶ Estuve mucho tiempo despierta porque estaba pensando.
- ▶ Arranco la cabeza al muñeco porque quiero ver lo que hay dentro.
- ▶ He pisado una hormiga porque me ha dado la gana.
- ▶ He escondido el juguete de Toni porque quiero jugar con él.

7. Dar razones como buenas razones

Cada niño debe buscar una razón para justificar las siguientes afirmaciones. Cuando hayan expuesto su razón, los otros decidirán si es una buena razón o no (en este sentido, los niños deben guiarse por los criterios de pertinencia y peso).

- ▶ Hoy no iré al colegio porque...
- ▶ Llamaré *Pintado* a mi perro porque...
- ▶ Quiero ir a nadar porque...
- ▶ Hoy no me pondré abrigo porque...
- ▶ No quiero tirar papeles en el suelo porque...

• jugar con cuentos

1. Justificar

Después de leer un cuento, intentar responder algunas de las cuestiones que nos plantea la mariquita Juanita en *Jugar a pensar con cuentos*.

- ▶ Siendo tan pequeño Garbancito, ¿cómo es posible que todos lo oigan?
- ▶ ¿Por qué todos los animales de la granja veían feo al patito?
- ▶ ¿Cómo es posible que Aladino se dejase robar la lámpara?
- ▶ ¿Por qué la bella durmiente desobedeció a sus padres?
- ▶ ¿Cómo es posible que el *sací* escapase de la trampa del viejo soldado?
- ▶ ¿Por qué la gallina Lina organizó aquel jaleo?

Pedro... Pero poco a poco iremos buscando la diferenciación. También preguntando: ¿A alguno de vosotros le ha gustado (le ha llamado la atención, le ha hecho gracia, etc.) otra cosa?

jugar con el arte

1. El cuadro que más me gusta

Procurar que cada niño y niña escoja el cuadro que más le gusta y hacerles explicar por qué. Después dibujarlo.

2. Qué puede tener un cuadro para provocar que...

- ▶ ... hablemos?
- ▶ ... lloremos?
- ▶ ... juguemos?
- ▶ ... nos entristezcamos?
- ▶ ... nos alegremos?
- ▶ ... pensemos?
- ▶ ... amemos?

3. Tenemos razones

¿Qué razones tenemos para decir que un cuadro es bonito, claro, feo, oscuro, alegre, etc.?

4. Escoger un cuadro

- ▶ Si digo que este cuadro es bonito porque tiene muchos colores ¿es una buena razón?
- ▶ Si digo que este cuadro es feo porque es triste, ¿es una buena razón?
- ▶ Si digo que este cuadro me gusta porque sí, ¿es una buena razón?
- ▶ Si digo que este cuadro no me gusta porque no lo tendría en mi habitación, ¿es una buena razón?

preguntas sobre buscar y dar razones

- ▶ ¿Por qué piensas que...?
- ▶ ¿Cómo es posible que...?
- ▶ ¿Qué te lleva a pensar que...?
- ▶ ¿Qué razón tienes para decir que...?
- ▶ ¿En qué te basas para decir que...?
- ▶ ¿Por qué crees que tu opinión es correcta?

2. Inferir

«Inferir» significa pasar de una afirmación o más a otra que es la «consecuencia». Es un acto de relación que lleva a una conclusión. Una inferencia, pues, va siempre más allá de la información estrictamente dada. Podemos inferir hechos, pero también acciones, intenciones, relaciones, etc.

Es necesario que enseñemos a extraer conclusiones de lo que oímos, vemos y sabemos. Cuando se dice que Juana es madre, veremos decir que al menos tiene un hijo o una hija.

Inferir es ir más allá de lo que viene dado. Podemos inferir cosas a partir de lo que la gente dice, o podemos inferir cosas a partir de lo que nosotros observamos. Por ejemplo, si has visto que unos cuantos pájaros se agrupan alrededor de unas migas de pan que hay en el suelo, puedes inferir, con bastante razón, que alguien ha tirado las migas al suelo para los pájaros. La razón sería que, normalmente, las migas no aparecen en el suelo a partir de la nada. En este caso hemos inferido una causa a partir de un efecto percibido. El efecto son las migas de pan, y la causa es que alguien las ha debido tirar allí.

Cuando intentamos descifrar qué sucederá en el futuro basándonos en lo que ha sucedido en el pasado, y cuando nuestras conjeturas se basan en la probabilidad de que algo suceda, entonces estamos ante una inferencia inductiva.

Cuando nuestras inferencias parten de una seguridad absoluta, se habla de deducción. Por ejemplo: «Si todas las personas son mamíferos, y yo soy una persona, entonces yo soy un mamífero.» Los juicios que expresan la conclusión en una inferencia suelen introducirse con expresiones como «se sigue que», «significa que», «se concluye que», «por tanto». Con los niños y niñas no es necesario que utilicemos la palabra «inferir». Podemos expresar la misma idea de diversas maneras: ¿qué podemos saber a partir de esto?, ¿si sucede tal cosa, entonces...?, etc.

juegos y actividades lúdicas

1. ¿Qué se puede saber a partir de una afirmación?

La maestra lee las siguientes afirmaciones y pide a los alumnos que digan qué pueden saber a partir de ellas. Debemos procurar que mantengan cierto nivel de lógica. La fantasía, tan útil en otros ejercicios, aquí puede ser un desastre. Hace falta que se den cuenta de

que hay cosas que no se siguen de las afirmaciones que se hacen. Por ejemplo: de saber que «hoy es el santo de Luisa», no se sigue que «me invitará a caramelos». Preguntar qué se puede seguir de:

- ▶ Hoy llueve.
- ▶ Ahora es de noche.
- ▶ Hoy es el cumpleaños de la maestra.
- ▶ Mañana es fiesta.
- ▶ Me he olvidado el almuerzo en casa.
- ▶ Gema viene en coche al colegio.
- ▶ El cuento *La cenicienta* acaba bien.
- ▶ Mi madre trabaja por las mañanas en el colegio.
- ▶ Pedro se ha hecho pipí en la cama.

2. Inferencias perceptivas

Los sentidos nos informan. Si estoy en la cocina y oigo la puerta, inferiré que alguien ha entrado o salido de casa. A partir de un ruido, pienso que suceden ciertas cosas. Si miro a través de la ventana y veo que cae agua, infiero que llueve, es decir, pienso que *se sigue que llueve*. ¿Qué puedes pensar si...

- ▶ ...tu casa huele a pollo asado?
- ▶ ...escuchas un llanto que viene de la clase de al lado?
- ▶ ...te despiertas de noche y todo está oscuro?
- ▶ ...tocas la estufa y está fría?
- ▶ ...la escalera de casa huele a colonia?
- ▶ ...la sopa está caliente?

3. Inferir a partir de la observación

Di qué conclusión sacarías si vieras las siguientes situaciones:

- ▶ Una niña anda cojeando.
- ▶ Un niño se pone la mano en la oreja.
- ▶ De repente, ves que alguien cierra los ojos.
- ▶ Encuentras una huella de gato en tu libreta.
- ▶ Encuentras migas de pan en la mesa.
- ▶ Oyes un timbre muy fuerte en la escuela.
- ▶ Un niño lleva los labios sucios de color marrón.
- ▶ La leche tiene un sabor horrible.
- ▶ Ves el arco iris.
- ▶ Si un niño pequeñito huele a caca.

4. Inferir relaciones: de gatos

- a) Hay tres gatos: uno marrón, uno negro y uno blanco.
El gato negro es más grande que el marrón.
El gato marrón es más grande que el blanco.
¿Cuál es el gato más pequeño?
- b) El gato negro está sentado al lado del gato marrón.
El gato blanco está sentado a lado del gato marrón.
¿Puedes decir si el gato negro está sentado al lado del gato blanco?

5. Inferir intervenciones. ¿Qué quieren hacer?

Podemos inferir lo que la gente quiere hacer a partir de lo que dice y hace (evidentemente, nos podríamos equivocar). Por ejemplo, si vemos que unos niños llevan una pelota y se dirigen al campo de fútbol, podemos inferir que van a jugar a fútbol.

Qué intenciones puedes inferir de los casos siguientes:

- ▶ Martín bosteza, se estira y dice: «bien, ya es hora de ir a la cama».
- ▶ Marina exclama: «Caramba, esta pimienta sí que pica» y va rápidamente hacia el fregadero.
- ▶ Teresa mira todas las velas del pastel de cumpleaños y se llena los mofletes de aire.
- ▶ Cecilia, al ver que sale humo por la ventana de su casa, se dirige corriendo hacia el teléfono.

jugar con cuentos

1. De los títulos de los cuentos

Este ejercicio se puede proponer antes de empezar a leer los cuentos. Se trata de responder a:

- ▶ ¿De qué puede tratar un cuento que se titula...
 - *La bella durmiente?*
 - *El patito feo?*
 - *Aladino y la lámpara maravillosa?*

2. Otros títulos

Después de haber contado algunos cuentos nos podemos preguntar:

- ▶ ¿De qué otras maneras se hubiera podido titular *Garbancito*?
- ▶ ¿De qué otras maneras se hubiera podido titular *La bella durmiente*?
- ▶ ¿Sería el mismo cuento si *Garbancito* se llamase *Gigante* o *La bella durmiente* se llamase *La joven curiosa*?

3. Cómo sería un cuento cuyo título fuese:

- ▶ *Cafetera rusa*
- ▶ *El calcetín mágico*
- ▶ *El muñeco danzarín*
- ▶ *La Pepa es una muñeca*
- ▶ *Un día feliz*

4. Nombres de personajes

Cuando conozcan la historia de *El patito feo* y de *Sací pereré* preguntaremos:

- ▶ ¿Qué otros nombres podríamos poner a estos personajes?

Las tres últimas actividades tienen mucho que ver con la capacidad analógica y la creatividad.

jugar con el arte

1. Sobre *El tren de Murnau*

- ▶ ¿El tren está quieto o en movimiento?
- ▶ ¿Pasa por un pueblo o por una ciudad?
- ▶ ¿Pasa por campos y bosques?
- ▶ ¿Lleva carga?
- ▶ ¿Es de día o es de noche?

2. ¿Qué se sigue?

- ▶ Observamos los cuadros de Picasso y preguntamos si, a partir de ellos, podemos saber que:
 - Picasso no había visto nunca el mar.
 - A Picasso le entristecía el mar.
 - A Picasso le gustaba más el pescado que la carne.

- ▶ Observamos los cuadros de Miró, ¿a partir de ellos podemos decir que...
 - Miró era campesino?
 - Le gustaba el conejo a la brasa?
 - Sabía pintar gallos y gallinas?
- ▶ Observamos los cuadros de Kandinsky, ¿a partir de ellos podemos decir que...
 - Kandinsky era de Barcelona?
 - Kandinsky viajó mucho?
 - Kandinsky cambió la manera de pintar a lo largo de su vida?

preguntas sobre inferir

- ▶ ¿Qué se sigue de este gesto?
- ▶ ¿Qué significa este silencio o este revuelo?
- ▶ ¿Podríamos decir que todos...?
- ▶ ¿Podemos concluir que...?
- ▶ ¿Qué podemos pensar a partir de...?

3. Razonar hipotéticamente

Sabiéndolo o no, constantemente hacemos razonamientos hipotéticos. Los niños los hacen tan pronto como empiezan a hablar. Podemos construir razonamientos hipotéticos de diversas maneras. Una de estas maneras requiere dos enunciados, que funcionaran como premisas, y de ellos se puede extraer un tercero, que es la conclusión.

Un ejemplo de este tipo de razonamiento es el que denominamos «Si..., entonces...» o razonamiento condicional. Veamos un ejemplo, supongamos que le decimos a un niño: «Si esta noche llueve, entonces mañana habrá charcos». Por la noche llueve y el niño piensa: «mañana habrá charcos».

Por ahora tendrías que concentrarte en practicar estas dos cosas: reconocer afirmaciones condicionales (o hipotéticas) y ver qué conclusiones se pueden extraer de ellas.

Más adelante, en un programa posterior, los alumnos aprenderán las reglas del razonamiento condicional.

Una de las características de nuestra mente es que no sólo nos ocupamos de lo que es, sino también de lo que podría ser, y aquí el

razonamiento condicional es fundamental para imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, prever consecuencias, etc.

juegos y actividades lúdicas

1. Los «si» y los «entonces»

Para realizar esta actividad sólo hacen falta figuras de animales o de objetos y una pelota. Trabajaremos la construcción de frases condicionales, siempre formadas por dos partes o enunciados: la condición y la consecuencia. Dividiremos la clase en dos grupos, los «si» y los «entonces». Una persona del grupo «si» elige una figura, por ejemplo un caballo y dice: «Si yo fuera un caballo...» y envía la pelota a alguien de la fila de los «entonces». Quien recibe la pelota debe completar la frase, por ejemplo: «...entonces correría por el bosque». Y devuelve la pelota a un miembro de la fila de los «si». Cuando ya se conoce la mecánica, los grupos pueden cambiar las posiciones de «si» y «entonces».

2. Si yo fuera...

El niño o niña que se sienta en «el sillón de imaginar» (descrito en la pág. 110) tendrá que pensar qué haría si fuera alguna persona importante. La maestra dirá: rey, astronauta, director, mago, etc. El niño o la niña debe responder: «Entonces yo haría...», e inventa algo bueno para los demás niños de la escuela o para sus hermanos y padres, etc.

3. Emparejar sonidos y dibujos

A partir de una cinta que tenga grabados distintos sonidos (de coches, teléfonos, etc.) procurarse dibujos de los objetos que reproducen en forma auditiva. A medida que los niños van oyendo los sonidos van identificando los objetos correspondientes, ordenándolos tal y como se van sucediendo en la grabación.

4. La bolita mágica

La maestra tendrá una bolita de cristal que, puesto que es mágica, hace posible que se cumplan los deseos. Los niños que quieran la pueden usar para expresar deseos, formulándolos de manera condicional. Deben aguantarla con la mano izquierda y decir, por ejemplo: «Si me concedes..., entonces yo haré...».

5. Condiciones y suposiciones

- ▶ Si las personas no estuvieran nunca enfermas, entonces...
- ▶ Si en el mundo no hubiera colores, entonces...
- ▶ Si no hubiera escuelas, entonces...
- ▶ Si los humanos pudiéramos volar, entonces...
- ▶ Si los coches fueran de chocolate, entonces...

6. «Si..., entonces...» con mímica

Dividir la clase en dos grupos: los «si» y los «entonces». Empiezan los «si» haciendo un gesto que es respondido por los «entonces», por ejemplo los «si» hacen el gesto de dar una bofetada que es respondido por los «entonces» con un gesto de llevarse la mano a la cara. Se pueden proponer gestos como: tirar de los cabellos, dar un beso, pisar un pie, sonreír, saludar, etc. Este ejercicio se puede plan-tear individualmente o en grupo.

7. Pensar con «si...»

Cuando prevemos las consecuencias de hechos que podrían ser diferentes a como son, hablamos de «condicional contrafáctico». Los condicionales contrafácticos ayudan a los niños a imaginar un mundo donde las cosas serían diferentes a como son ahora. Es un tipo de razonamiento apropiado para la investigación científica, y ayuda a distinguir entre verdades ordinarias y leyes de la naturaleza. (Las leyes de la naturaleza son hipótesis que la comunidad científica acepta y que se consideran «verdaderas»).

Pensar contrafactualmente surge de manera natural en los niños. A los que les gusta imaginar como sería el mundo si las personas fuesen criaturas y cómo sería si todos los animales fuesen jirafas, etc. Esta actividad es una forma de construir puntos de vista alternativos de acontecimientos que pueden ser contrarios a los hechos,

- ▶ Si tuvieras una jirafa...
- ▶ Si tuvieras un color de piel diferente...
- ▶ Si hubieras nacido en otro país...
- ▶ Si vivieras en un zoo...
- ▶ Si pudieses viajar...
- ▶ Si pudieses volar...
- ▶ Si todas las personas caminaran con las manos...
- ▶ Si todos los juguetes estuvieran vivos...

jugar con cuentos

1. Sobre *La bella durmiente*, plantearse una serie de interrogantes:

- ▶ Cómo habría sido el cuento si...
 - la reina no se hubiese ido a bañar.
 - el hada-rana hubiese sido invitada al bautizo.
 - las hadas hubiesen sido muy bromistas.
 - los padres de la princesa no hubiesen salido de casa el día del cumpleaños.
 - la hiladora se hubiese ido del palacio antes del cumpleaños.
 - la maldición no se hubiera cumplido.
 - el príncipe no hubiera podido entrar en el palacio.
 - la princesa no se hubiera despertado con el beso del príncipe.
 - la princesa hubiese encontrado al príncipe muy feo.

2. Los cuentos y el «si...»

Se trata de trabajar la relación entre el antecedente (condición) y el consecuente (la consecuencia), de manera que la forma condicional de razonar quede muy clara. La maestra puede plantear cuestiones como: «si sucede X, entonces sucederá Y»:

- ▶ Si Garbancito no se hubiese resguardado bajo la col, entonces...
- ▶ Si la bella durmiente no hubiese tocado el huso, entonces...
- ▶ Si la madre pato no hubiese querido al patito, entonces...
- ▶ Si Aladino no hubiera seguido a su falso tío, entonces...
- ▶ Si la gallina Lina no se hubiera asustado tanto, entonces...
- ▶ Si el *sací* hubiese sido atrapado, entonces...

3. Invertir

Una vez entendido el ejercicio anterior, se trata de inventar nuevas situaciones hipotéticas dentro del cuento, de manera que nos lleve a razonar qué pasaría si alguno de los elementos del cuento quedase invertido. Por ejemplo, ¿qué habría pasado si la lámpara de Aladino no hubiese funcionado en el momento preciso? O bien, ¿cómo hubiera seguido el cuento si Garbancito se hubiera perdido por el camino y no se lo hubiera comido el buey?, o ¿cómo hubiese continuado la historia del patito si no hubiese sido diferente de sus hermanos?, etc.

jugar con el arte

1. Si cambiamos de color

Procuramos tener unas imágenes de los cuadros con colores cambiados (sólo necesitamos hacer algunas fotocopias y en algún caso trucarlas) y primero hacer un ejercicio de imaginar cómo sería el cuadro si...; después mostrarlo:

- ▶ ¿Cómo sería *Dos mujeres corriendo en la playa* con un cielo de noche, en la nieve, con un cielo rojo, en una ciudad, etc.?
- ▶ ¿Cómo sería *Mendigos a orillas del mar* todo de color naranja, rojo, verde, etc.?
- ▶ ¿Cómo sería *Niña con barco* en blanco y negro?

2. Imaginar

Procuramos imaginar qué pasaría si...

- ▶ los cuadros fuesen en blanco y negro.
- ▶ los personajes, animales o cosas estuvieran animados.
- ▶ si pudiéramos oler los ambientes de los cuadros.

3. ¿Qué diríamos?

Preguntar también qué dirían las personas que hay en los cuadros si pudiesen hablar. Se puede hacer una rueda y que cada uno dé su opinión. Podemos preguntar qué razón tienen para decir lo que dicen y valorar la pertinencia de sus intervenciones.

preguntas sobre razonar hipotéticamente

- ▶ ¿Y si..., entonces...?
- ▶ ¿Qué pasaría si...?
- ▶ ¿Qué crees que se sigue cuando...?
- ▶ ¿Podemos imaginar cómo sería si...?

4. Razonar analógicamente

Hay pocas habilidades cognitivas que tengan una aplicación tan amplia como la de pensar analógicamente. Es esencial para el progreso de la ciencia y para la creatividad artística, para crear expresiones figuradas en poesía y en prosa, para introducir variaciones en música, pintura y arquitectura, y de hecho para realizar cualquier innovación que combine la semejanza y la diferencia. También es importante en matemáticas, ya que contribuye a establecer relaciones proporcionales.

Razonar analógicamente quiere decir transportar una relación que se da en un contexto determinado a otro contexto; por ejemplo: cuando decimos que un entrenador es para el equipo como un director de orquesta para los músicos.

Establecer analogías es una habilidad que implica, pues, sensibilidad por el contexto, identificar rasgos comunes de situaciones diferentes. De este modo, supone mucha destreza en el dominio de las relaciones de semejanza y diferencia. Un ejemplo de analogía lo tenemos cuando se dice de alguien que tiene *malas pulgas* o cuando se dice que una comida es *canela en rama*.

Las analogías no se valoran por su grado de verdad o falsedad, sino por su verosimilitud o adecuación de un campo a otro, o por la proximidad de la relación que se ha establecido. Recordemos que las analogías dan pie a las comparaciones objetivas o literales, pero también a las metáforas.

(Algunos ejercicios de este apartado pertenecen a *Admirando el mundo* de M. Lipman)

juegos y actividades lúdicas

1. Qué quiere decir que...

- ▶ Joaquín es como un fideo.
- ▶ Julia come como una lima.
- ▶ Luis duerme como una marmota.
- ▶ Juan canta como un ruiseñor.
- ▶ Pablo come como un pajarito.

Se pueden repasar las características de los niños y niñas de la clase, y buscar puntos de contacto con animales u otros elementos.

2. Relacionemos

Relaciona los animales de la página 243 con las siguientes características:

- ▶ feroz como...
- ▶ lento como...
- ▶ alto como...
- ▶ ligero como...
- ▶ listo como...
- ▶ vivo como...
- ▶ grande como...
- ▶ etc.

3. Mi cara

Relacionar algunas partes de nuestra cara con algo que comparta alguna característica:

- ▶ Mi cabello es rubio (negro, castaño...) como...
- ▶ Mis ojos son azules (marrones, grandes...) como...
- ▶ Mi nariz es larga (pequeña, redonda...) como...
- ▶ Mis labios son rojos (rosados...) como...
- ▶ Mi sonrisa es escandalosa (alegre, silenciosa...) como...
- ▶ Mi llanto es ruidoso (triste...) como...

Se puede hacer una primera ronda donde cada uno diga alguna cosa de sí mismo y si algún niño o niña tiene dificultades, se puede invitar a los otros a ayudarlo(a), preguntándole al «protagonista» si cree que han acertado con la comparación.

4. Cosas y adjetivos

Buscar materiales que encajen con los siguientes adjetivos:

- ▶ duro como...
- ▶ ligero como...
- ▶ fino como...
- ▶ tieso como...
- ▶ malo como...
- ▶ divertido como...
- ▶ feo como...
- ▶ bueno como...

Este ejercicio tiene como finalidad proporcionar agilidad analógica, pero también controversia. Los cuatro primeros ejemplos pueden ser consensuados pero los cuatro últimos pueden generar diferentes opiniones.

5. Analogías

Completa estas analogías buscando la mejor alternativa.

- Estar triste es a llorar como estar alegre es a...
- Estar feliz es a sonreír como estar enfadado es a...
- Estar cansado es a dormir como tener hambre es a...
- Tener frío es a abrigarse como tener calor es a...

6. Relacionar cosas

Relacionar cosas con colores. (Unir las parejas con una línea.)

- | | |
|-------------|----------------------|
| a) azul | 1) un canario |
| b) verde | 2) sangre |
| c) amarillo | 3) el mar |
| d) naranja | 4) barro |
| e) rojo | 5) zanahorias |
| f) lila | 6) el cielo |
| g) marrón | 7) terciopelo |
| h) negro | 8) la capa de un rey |

7. Colores y sentimientos

Relaciona con flechas cómo hacen que te sientas los colores de la primera lista:

- | | |
|-------------|-------------|
| a) azul | 1) calmado |
| b) verde | 2) alegre |
| c) amarillo | 3) enfadado |
| d) naranja | 4) triste |
| e) rojo | 5) travieso |
| f) lila | 6) amigable |
| g) marrón | 7) inquieto |
| h) negro | 8) elegante |

8. Colores y acciones

Cosas que hago que son de color...

- | | |
|-------------|------------------------------------|
| a) azul | 1) acariciar las orejas de un gato |
| b) verde | 2) mirar el fuego del hogar |
| c) amarillo | 3) jugar al escondite |
| d) rojo | 4) abrir un regalo |
| e) morado | 5) morderme las uñas |
| f) naranja | 6) pasear por el campo |
| g) marrón | 7) hablar con una amiga |
| h) negro | 8) ordenar mis juguetes |

9. Cuando..., parezco...

- ▶ Cuando como deprisa con los dedos, parezco...
- ▶ Cuando salgo del agua, parezco...
- ▶ Cuando me levanto por la mañana y tengo pereza, parezco...
- ▶ Cuando acabo bien sudado(a) en el patio de tanto correr, parezco...

jugar con cuentos

1. Semejanzas

Buscar relaciones de semejanza entre los personajes de los cuentos de *Jugar a pensar con cuentos* y otros cuentos que conozcan.

- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca al *sací pereré*?
- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca a la bella durmiente?
- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca a Aladino?
- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca al patito feo?
- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca a la gallina Lina?
- ▶ ¿Existe algún personaje de cuento que se parezca a Garbancito?

2. Emparejar

Establecer parejas entre personajes de cuentos buscando elementos de contacto y procurando explicitar la relación.

- ▶ Blancanieves y Garbancito se parecen en...
- ▶ Aladino y Garbancito se parecen en...
- ▶ El patito feo y la gallina Lina tienen en común...
- ▶ Aladino es como el *sací* en...
- ▶ La lámpara de Aladino es como... de la bella durmiente.
- ▶ Garbancito se parece a...
- ▶ El viejo soldado es como...

La maestra debe preguntar por qué creen que se parecen los dos personajes, cuál es el elemento común, etc. Siempre procuramos buscar el criterio de la analogía: edad, sexo, velocidad, tamaño...

3. Lógica-lógica y lógica-fantástica

Podemos crear un cuento nuevo de Garbancito a partir de las características físicas que muestra, su pequeñez, su voz, etc.:

- ▶ Podemos situar a Garbancito en una ciudad, ¿cómo sería?
- ▶ En la escuela, ¿qué haría?
- ▶ En la playa, ¿cómo nadaría?

Lo mismo podemos hacer con otros personajes y otros cuentos siempre teniendo en cuenta el aspecto común que hace de enlace y justifica la analogía: una bella durmiente del siglo *xxi*, un *sací* en la escuela, etc.

• jugar con el arte

1. Afinidades analógicas

Agrupar los cuadros por afinidades analógicas: hacer que los relacionen por variedad de colores, por el tipo de figuras (humanas, animales...).

2. Relacionar los cuadros entre ellos

Buscar relaciones entre los cuadros de la colección fija, por ejemplo:

- ▶ El autorretrato de Miró es como...
- ▶ La granja de Miró es como...
- ▶ La niña con el barco es como...
- ▶ Los mendigos a orillas del mar son como...

3. Más difícil

Escogemos los cuadros más abstractos para que, haciendo una rueda, cada uno diga lo que parece. Es un buen ejercicio de analogías y a la vez de imaginación. La maestra puede empezar por decir la primera: *La escalera* de Miró es como un gigante, y seguir la rueda para que los estudiantes sigan diciendo lo que les sugiere.

Al final será necesario ver qué analogías encajan mejor. Se puede escoger la que nos haya gustado más o la que más satisfaga al conjunto del grupo. En todo este proceso procuraremos siempre pedir y dar razones.

preguntas sobre razonar analógicamente

- ▶ ¿X es como...?
- ▶ ¿Qué tienen en común X y Z?
- ▶ ¿Qué te hace pensar que X se parece a Z?
- ▶ ¿El rasgo... es común a estos dos objetos?
- ▶ ¿X es a Z como P es a Q?

5. Relacionar causas y efectos

Las relaciones forman un aspecto fundamental del campo educativo. Existen relaciones aritméticas y geométricas, relaciones estéticas, familiares, de amistad, morales, entre las partes y el todo, entre medios y fines, etc. Esto es muy importante si queremos que los niños se den cuenta de que la comprensión del mundo requiere percibir relaciones de diferencia entre las causas y los efectos, así como su consiguiente medida.

La relación causal es muy útil para organizar muchos aspectos de la vida. Ha sido una de las estrategias más usadas en la ciencia occidental y es muy útil para el conocimiento encaminado a la acción. Con los más pequeños debemos relacionar la causa y el efecto en situaciones concretas.

Cuando decimos que «A» es causa de «B» podemos querer decir que «A» produce «B», que «A» provoca «B» o que «B» es consecuencia de «A». Este tipo de relación se denomina relación causal. Por ejemplo, si lanzas una pelota contra un cristal y éste se rompe, diremos que la rotura del cristal ha sido a causa del choque de la pelota contra él. Cuando somos jóvenes es importante que nos ayuden a descubrir relaciones causales figuradas. Si digo una cosa

desagradable a una persona, puedo ofenderla. Mis palabras pueden causar tristeza. Acciones o personas pueden causar diferentes efectos. Aunque a veces no podemos comprender las relaciones entre la acción precedente y el efecto.

juegos y actividades lúdicas

1. Los efectos de la causa

Planteamos el siguiente ejercicio para realizarlo con mímica. Proponemos trabajar en parejas:

- ▶ Yo hablo y el otro...
- ▶ Yo lloro y el otro...
- ▶ Yo grito y el otro...
- ▶ Le doy un susto y el otro...
- ▶ Riego distraídamente y mojo al otro, y el otro...

También se pueden mostrar dibujos donde se den distintas situaciones y pedirles que piensen qué efectos se pueden seguir.

2. Causa y efecto

En los casos siguientes, di qué es la causa y qué es el efecto.

- ▶ He dado agua a la muñeca y se ha mojado.
- ▶ Dejo mi muñeca en el borde de la mesa y se cae.
- ▶ Mi muñeca se cae y se rompe la cabeza.
- ▶ Mi muñeca se rompe la cabeza y me quedo triste.
- ▶ Estoy triste y me pongo a llorar.
- ▶ Me pongo a llorar y mis amigos me consuelan.

3. La causa y el efecto

Decir si la primera parte puede causar la segunda.

PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE
He comido demasiado	me duele la barriga
He nadado mucho	estoy cansada
Comí un helado	me duele la garganta
Me he manchado la camisa	tendré que lavarla

Pueden inventar otras situaciones. También pueden mostrar la situación representándola.

4. Causas y secuencias

Cualquier narración contiene una secuencia, o incluso muchas secuencias de acontecimientos. Ahora bien, los acontecimientos pueden tener una relación secuencial, sin tener una relación causal. Si tocas dos notas al piano, la primera nota precede a la segunda, pero no la causa.

Proponemos un ejercicio de explicación causal a través de cadenas narrativas. Dado un hecho, podemos buscar otro que nos ayude a explicarlo. Entonces este segundo puede requerir a su vez una explicación, etc.

Ejemplo: El señor se cayó de la bicicleta (primer hecho) porque tropezó con una piedra (segundo hecho). Tropezó con una piedra porque estaba muy oscuro (tercer hecho). Estaba muy oscuro porque era de noche (cuarto hecho).

En cada uno de los siguientes casos, crear una cadena causal a base de ofrecer un hecho que explique otro, y otro que explique el anterior, etc.

- El perro movía la rabo porque...
- El niño se sentó porque...
- El gato se escondió porque...
- La niña echó a correr porque...
- El hombre tuvo miedo de encender una cerilla porque...

5. El espejo

Los niños y niñas se colocan de dos en dos. Uno hace de persona y el otro de espejo, y por tanto deberá copiar exactamente lo que hace el otro. Una vez hechos tres o cuatro gestos, se intercambian los papeles. Después, en círculo, hablaremos de las dificultades de seguir los movimientos y de cómo un gesto es causa de otro.

6. Juego rítmico

Todos de pie, en círculo, y un niño o una niña en el centro. La persona que está en el centro sólo se mueve cuando los demás dan palmas. Primero se empieza despacio, poco a poco se va haciendo más rápido.

jugar con cuentos

1. Relación entre causa y efecto

Revisamos los cuentos y preguntamos:

- ▶ ¿Cómo salió Garbancito de la barriga del buey?
- ▶ ¿Por qué (causa) la bella durmiente se durmió?
- ▶ ¿Cómo se escapó el *sací* de la cesta del soldado?
- ▶ ¿Por qué la gallina Lina se asustó tanto?
- ▶ ¿Cómo salió Aladino de la cueva?
- ▶ ¿Por qué se marchó el patito de su casa?

2. Buscar causas

- ▶ ¿Por qué Garbancito cantaba por el camino?
- ▶ ¿Por qué la bella durmió durante cien años?
- ▶ ¿Por qué el buey se comió a Garbancito?

De otros cuentos:

- ▶ ¿Por qué el sastrecillo valiente debe ir a matar al gigante?
- ▶ ¿Por qué la princesa tuvo que dormir sobre 20 colchones?
- ▶ ¿Por qué la cabrita pequeña se esconde detrás del reloj?
- ▶ ¿Por qué las cabritas ponen piedras en la barriga del lobo?

Al final discutiremos por qué suceden ciertas cosas a partir de las causas que las provocan, y sobre cómo, si queremos que sucedan ciertos hechos, debemos procurarnos las causas. También se puede introducir la idea de cómo hacer para no provocar efectos no deseados. Si no queremos caernos de la silla, por ejemplo, o si no queremos chocar por el pasillo, etc.

3. Un cuento al revés

Contar un cuento –el primero puede ser uno de los conocidos– a través de las causas y de los efectos que aquellas producen; es decir, empezando al revés. Así, *La bella durmiente* empezaría «Érase una vez un príncipe y una joven princesa que se casaron porque se habían enamorado cuando él le dio un beso a ella. El beso había despertado a la princesa de un largo sueño de cien años porque...».

jugar con el arte

1. Buscar causas y razones

Quizás no lo sabremos nunca, pero resiguiendo la biografía de los artistas, o imaginando, podemos plantearnos qué llevó a un artista a pintar de determinada manera. El término *causa* se aplica generalmente a los fenómenos naturales. Decimos, sin embargo, que las personas tienen razones para pensar, decir y actuar de la manera en que lo hacen.

- ▶ ¿Por qué Picasso debió decidir pintar *Mendigos a orillas del mar* de color azul?
- ▶ ¿Por qué Miró empezó a pintar cosas que no se veía claramente qué eran?
- ▶ ¿Qué le pudo llevar a Picasso a pintar *Niña con barco*?

2. Probar

Dar a los niños y niñas un dibujo de un objeto sin colorear.

- ▶ ¿Cómo sería este objeto pintado de un solo color?
- ▶ ¿Cómo sería su efecto si lo pintases con dos colores?
- ▶ ¿Y con tantos colores como quieras?
- ▶ ¿Y con rotuladores?

3. Dibujar rayas

Dar a los niños y niñas instrumentos para dibujar rayas de distintos grosores: lápices, rotuladores, ceras, carboncillos, etc. Comentaremos la relación que hay entre el grosor de las rayas y el efecto que producen. Se puede preguntar: si dibujamos un círculo con varios de estos instrumentos ¿qué círculo sería más pesado?, ¿cuál más ligero?; ¿con qué tipo de raya dibujarías una cara?, ¿y el cielo, una pluma, un pájaro...? ¿Por qué?

En lugar de una raya, dibujar un punto (o una página de color entera o varios puntos) e ir cambiando de instrumentos para ver cómo a instrumentos diferentes corresponden efectos visuales diferentes.

Una vez trabajado este aspecto, se puede comentar con mucha más precisión el cuadro *Pareja a caballo*, de Kandinsky, o comparar los trazos de algunos cuadros.

preguntas sobre relacionar causas y efectos

- ▶ ¿Qué pasa cuando...?
- ▶ ¿Cuál es la causa de...?
- ▶ ¿Qué consecuencia se desprende de...?
- ▶ ¿Siempre que se da X, se da también Z?

6. Relacionar partes y todo

Si la relación entre medios y fines insiste en el valor de la consistencia, la adecuación entre las partes y el todo se debe al valor de la coherencia. Es una habilidad fundamental en cualquier aspecto de la vida humana, porque a menudo los pensamientos y las acciones son puntuales, pero se enmarcan en contextos más amplios. Por ejemplo: realizar una acción concreta o no (lanzar un papel al suelo) me lleva a preguntarme en qué mundo quiero vivir o qué tipo de persona quiero ser. La relación entre los detalles y el contexto forma parte del descubrimiento científico, de la ética y de la estética.

De entrada, las relaciones entre las partes y el todo pueden resultar muy confusas para los niños. Frecuentemente aceptamos el siguiente razonamiento: puesto que todos los ingredientes del pastel son buenos, el pastel debe ser bueno. Este es un razonamiento erróneo. Lo que es verdad para las partes no necesariamente debe serlo para el conjunto. Inversamente, no es menos cierto que porque un conjunto sea X, cada parte también deba serlo. Estas falacias son muy habituales en el terreno lógico y ético cuando tratan indistintamente individuos y colectivos. En el campo ético, y en relación con el tema de los prejuicios, estas falacias son de gran importancia cuando se habla por ejemplo de colectivos como hombres y mujeres, blancos o negros, gitanos o payos, etc.

juegos y actividades lúdicas

1. Collage simple

Recortar algún anuncio de revista y hacer tres o cuatro trozos simples. Pedir a los niños y las niñas que los peguen con un poco de coherencia.

2. Actividades con rompecabezas

Primero hacer un rompecabezas de tipo convencional, después crear uno con postales, con dibujos que ellos hayan hecho, con anuncios de revista, etc. Debemos empezar con 4 o 5 piezas y, poco a poco, ir aumentando el número hasta 10. Procuraremos mostrar siempre la relación entre el todo y las partes. (Dibujo pág. 245.)

3. Crear una estatua colectiva

Crear una estatua con los cuerpos de los estudiantes. Una estatua de muchos cuerpos, de un solo cuerpo, etc. Después iniciar una conversación sobre la relación entre el conjunto y las partes.

4. Dibujo colectivo

Herramientas de dibujo. Cada grupo de 4 o 5 niños y niñas piensa un tema y se distribuye el trabajo. Una vez decidido el proyecto, lo realizan. Una vez expuestos los trabajos resultantes, se reflexiona sobre las ventajas y desventajas del trabajo en común. Procurar que descubran cuáles serían las actitudes que favorecerían una mejora, y que refuercen las que han ido bien.

5. Nombres rotos

Mostrar que, a partir de letras, se pueden confeccionar palabras distintas: la idea es mostrar que las letras son parte de la palabra, que en este caso funciona como un «todo». Con un alfabeto, es posible construir alguno de los nombres de niños de la clase.

6. Las hojas y el árbol

Cuando llegue el otoño, recogemos hojas caídas de los árboles. La maestra sólo debe insinuar un tronco que, poco a poco, se cubrirá con las hojas que pegamos.

7. Retales de ropa

Con retales de ropa que los niños traigan de casa, recortamos piezas de tamaños distintos. Pediremos a los niños y niñas que las peguen en una hoja, intentando hacerlas encajar entre sí. Hará falta que busquen las formas y los tamaños más adecuados. Después hablaremos de la dificultad del ejercicio.

jugar con cuentos

1. Sobre *La bella durmiente*

- ▶ ¿En qué partes del cuento el hada-rana es buena y en qué parte no?
- ▶ ¿Qué partes del cuento dan miedo y qué partes no?

2. Un trocito

Mostrar personajes o escenas de un cuento y pedir que las relacionen con todo el cuento. Se puede hacer con láminas, diapositivas, etc. Es un buen trabajo de improvisación y sirve para ver si se ha entendido y asimilado la narración. Este ejercicio exige capacidad de síntesis y permite ir al todo a partir de una parte.

Después discutimos cómo hemos podido saber que una escena o un detalle pertenece a un cuento, y mostraremos la relación con los rompecabezas.

3. De seis, uno

Escoger un aspecto, un personaje o un detalle de cada uno de los seis cuentos y hacer uno nuevo muy diferente que integre los seis aspectos que hemos escogido. Se puede empezar por dos o tres. Por ejemplo: con la valentía de Garbancito y la alfombra de Aladino nos podemos imaginar un cuento nuevo.

jugar con el arte

1. Trocitos

Hacemos fotocopias del cuadro *El campo labrado*, de Miró, y de *Composición VIII*, de Kandinsky, o de *Pesca nocturna en Antibes*, de Picasso; sacamos algunas piezas de manera que las tengan que volver a colocar. También es posible recortar algunos elementos, como por ejemplo algunos triángulos del cuadro de *Niña con barco*.

2. De las partes al todo

Descubrir un cuadro por alguna de sus partes.

Organizar un rompecabezas con un cuadro que sea bien conocido por los niños y niñas, y antes de montarlo, adivinar cuál es.

3. Todo de una parte

Fotocopiamos y recortamos elementos de un cuadro y sobre el detalle dibujamos alguna obra propia.

4. Montar un rompecabezas

Escoger uno de los 12 cuadros de la colección fija y dividirlo en doce o dieciséis fragmentos cuadrados y reconstruirlo entre todos, o bien recortarlo en tantos fragmentos como niños y niñas haya, y procurar montarlo entre todos. Primero se puede hacer mirando el cuadro, y después de memoria. Preguntar por la dificultad o facilidad de las dos maneras de hacerlo

5. Montar un collage

A partir de distintos elementos de los cuadros que los niños escojan: personas, animales o formas, organizar un cuadro nuevo. Se puede hacer a partir de fotocopias en blanco y negro y pedir a los niños que recorten y preparen la composición, la peguen y la pinten. También se puede plantear como una tarea individual o por pequeños grupos.

preguntas sobre relacionar partes y todo

- ▶ ¿Si cada parte es... quiere decir que todo también es...?
- ▶ ¿Si todo es... quiere decir que cada parte es...?
- ▶ ¿Encaja cada parte en el conjunto?
- ▶ ¿Si todo es... una parte cualquiera también es...?

7. Relacionar medios y fines

Para algunos pensadores esta habilidad es la clave de la racionalidad. El fin es el último acto en el que pensamos, el que queremos conseguir; los medios son los actos intermedios que debemos emplear para conseguirlo. Los fines son metas u objetivos, aspiraciones o deseos. Los medios son los métodos o maneras que usamos para conseguir nuestros fines.

Fines y medios son nombres de una misma realidad. Los dos términos no indican una división o una dicotomía sino una distinción. Para viajar usamos vehículos, mapas e indicaciones, y el viaje

o el destino final es el objetivo, mientras que los primeros son los medios para llegar.

Las actividades que presentamos en este apartado son sencillas y parecen inocentes, pero desarrollar esta capacidad, aunque sea de manera elemental, es una condición para afrontar con racionalidad la vida ética, donde la relación entre medios y fines tiene un papel especial. El equilibrio entre medios y fines es uno de los problemas más serios hoy entre ética y política.

juegos y actividades lúdicas

1. Aclarar

Decir en estos casos qué es medio y qué es fin.

- ▶ Para ir a la escuela tomamos el autobús.
- ▶ Llevamos abrigo para no tener frío.
- ▶ Tomamos una medicina para curarnos.
- ▶ Ahorramos para comprar un regalo.
- ▶ Nos lavamos los dientes por higiene.
- ▶ Escuchamos para aprender cosas.
- ▶ Usamos el lápiz para dibujar

2. Inventar

Que los niños inventen medios y fines. Primero a través de cosas muy concretas: herramientas, medios de locomoción, instrumentos, etc.; para que vean con claridad la relación entre medio y fin.

- ▶ La goma (medio) sirve para borrar (fin).
- ▶ El avión (medio) me lleva lejos (fin).
- ▶ El martillo (medio) es una herramienta para clavar clavos (fin).

Poco a poco se pueden buscar ejemplos conductuales o actitudinales:

- ▶ recoger los juguetes me permite tener la habitación ordenada
- ▶ para ir a la fiesta debo portarme bien

3. Buscar los medios

Dados unos fines, buscaremos medios. Podemos poner ejemplos cotidianos como:

- ▶ Si queremos ir al zoológico, ¿cómo podemos ir?
- ▶ Si queremos que la maestra esté contenta, ¿qué podemos hacer?
- ▶ Si queremos que alguien se enfade, ¿qué haremos?
- ▶ Si queremos escuchar un cuento, ¿qué haremos?

jugar con cuentos

1. Garbancito

Crearemos preguntas para tratar la relación entre medios y fines:

- ▶ ¿Para qué necesita el azafrán la madre de Garbancito?
- ▶ ¿Para qué lleva Garbancito una moneda cuando va a la tienda?
- ▶ ¿Para qué canta una canción Garbancito mientras va por el camino?
- ▶ ¿Por qué lleva Garbancito una cesta con comida a su padre?
- ▶ ¿Por qué Garbancito se resguarda debajo de la col?
- ▶ ¿Por qué el buey se come la col?

2. Los objetos mágicos

Repasar los objetos mágicos que aparecen en los cuentos y ver si se usan como medios o como fines. Repasar Aladino en este sentido.

3. ¿Para qué sirven los cuentos?

Si lo creéis conveniente podéis preguntar primero ¿qué finalidad persiguen los cuentos? a través de preguntas como:

- ▶ ¿los cuentos sirven para divertir?
- ▶ ¿los cuentos sirven para aprender?
- ▶ ¿los cuentos sirven para hacernos dormir?
- ▶ ¿los cuentos sirven para pasar el rato?
- ▶ ¿los cuentos sirven para quitarnos el miedo?
- ▶ ¿los cuentos sirven para estar atentos y callados?

jugar con el arte

1. El cuadro como medio

Contar historias a partir de los cuadros o a partir de un fragmento de ellos y hacer que los niños y niñas se den cuenta de que en este caso el cuadro nos ha servido como medio para contar una historia o muchas.

2. Relación entre medios y resultados

Ante el cuadro *Mendigos a orillas del mar* decir qué medios usó Picasso para expresar la pobreza de los personajes:

- ▶ el color
- ▶ la expresión de las caras
- ▶ el paisaje
- ▶ el momento del día
- ▶ el gesto
- ▶ el tipo de ropa, etc.

3. Tipos de rayas y pinceladas

Mostrar cómo los distintos tipos de pinceladas o de rayas tienen relación con lo que el artista quiere mostrar. ¿Cómo sería el cuadro de Kandinsky, *Composición VIII*, si lo hubiera realizado con las rayas que usa Miró en *La escalera*? ¿Por qué debió elegir el trazo fino?

4. Sensaciones

Ante cualquier cuadro nos podemos preguntar: ¿qué me hace sentir este cuadro? Podemos analizar qué aspectos parciales del cuadro provocan esas sensaciones de la siguiente manera:

- ▶ ¿qué medios utiliza el artista? (tema, colores, etc.)
- ▶ ¿qué colores o tonalidades predominan?
- ▶ ¿cómo están organizadas las figuras?
- ▶ ¿qué tipos de personajes hay?

Esta actividad es un poco compleja, pero se puede ir insinuando que cada parte conforma la sensación que ofrece el cuadro a primera vista.

preguntas sobre relacionar medios y fines

- ▶ ¿Qué debo hacer para conseguir...?
- ▶ ¿De qué maneras puedo llegar a...?
- ▶ ¿Cómo he llegado a...?
- ▶ ¿Para obtener X debo hacer Z?

8. Establecer criterios

Un criterio es un canon, un patrón, una norma. Es un instrumento intelectual que sirve para juzgar, medir, clasificar, comparar y discernir. Es una herramienta como una azada o una cinta métrica: «los criterios pueden ser identificados como aquellas consideraciones decisivas que orientan cualquier intento de justificar una clasificación o una evaluación» (M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*).

Tener criterio significa saber discernir, saber juzgar. Es una habilidad necesaria para desarrollar otras, como la comparación, la clasificación o la evaluación. Sólo podemos comparar dos objetos o dos situaciones a partir de un parámetro común. Si decimos que «Juan es más que Pedro», se trata de una comparación confusa, porque no explicitamos el criterio sobre el cual hacemos la comparación. Si decimos que Juan es más alto o más simpático o más rápido que Pedro, entonces sí queda clara la comparación. Las clasificaciones también se sustentan en criterios: ordenamos los libros por orden alfabético, por orden cronológico, etc. Y, de la misma manera, nuestras valoraciones requieren criterios, por ejemplo la competencia, la adecuación, la eficacia, etc.

Si queremos saber si un juguete es mejor que otro necesitamos saber en qué criterio nos fijamos: si se trata de un juguete para una determinada edad, si es para jugar solo o con otros, si es para llevar de viaje, etc.

juegos y actividades lúdicas

1. Escoger el más bonito

De una serie de revistas recortar algo que les parezca lo más bonito que encuentran. Después pedirles que lo muestren al grupo y que expliquen por qué lo encuentran bonito.

2. Collage

Material: papeles grandes, cola y muchas revistas. Los niños y niñas tienen muchos recortes de revistas, tijeras y pegamento. Una vez organizados tres o cuatro grupos, la maestra dice una palabra secreta a cada uno de ellos, por ejemplo *amarillo* o *triángulo* o *árbol*, etc. Los niños buscan en algún recorte algo que les sugiera esa palabra y lo pegan en su papel. Una vez terminados los mura-

les los grupos deben adivinar cuál es la palabra que corresponde a la figura del mural de los otros.

3. ¿Qué es bonito y qué es feo?

Por ahora lo más importante es ayudar a los pequeños a verbalizar razones o criterios de por qué creen que algo es bonito.

- ▶ ¿cuándo es bonito un cuento?
- ▶ ¿cómo es una música bonita?
- ▶ ¿cuándo decimos que un niño o niña es bonito o bonita?
- ▶ ¿cómo es una casa bonita?
- ▶ ¿cómo podemos hacer más bonita la clase?

4. Los amigos

Estás de acuerdo con las frases que completan ésta:

- ▶ ¿Has tenido algún amigo/amiga que...
 - no tenga ganas de jugar?
 - no hable mucho?
 - no quiera compartir sus juguetes?
 - no quiera compartir su merienda?
 - diga mentiras?
 - te pida ayuda?
 - no te guste?
 - no te quiera?
 - no quiera estar contigo?

5. Criterios para la clase

Confeccionar una lista de criterios que puedan cumplir los niños y niñas de clase para formar grupos. Este ejercicio está conectado con las clasificaciones que hemos presentado anteriormente.

6. Sentimientos

Usar caras muy expresivas: de alegría, de enfado, de indiferencia, de despertar, de tristeza, etc. Procurar que escojan el personaje que les va mejor aquel día o en esa ocasión. Si se quiere, primero se puede aclarar el sentido de las caras. Una vez escogida la cara, que expliquen por qué se sienten así.

jugar con cuentos

1. Sobre *El patito feo*

- ▶ ¿Por qué crees que todos los animales de la granja de decían «feo», al patito?
- ▶ ¿Qué características hacen que un animal o un objeto sea feo?
- ▶ ¿Por qué crees que todos pensaban que los otros patitos eran bonitos?
- ▶ ¿Qué características hacen que un animal o un objeto sea bonito?

2. ¿Qué cualidades te gustan de un cuento?

- ▶ Que tenga un buen final.
- ▶ Que tenga muchos personajes.
- ▶ Que haya princesas.
- ▶ Que aparezcan objetos mágicos.
- ▶ Que sea conocido.
- ▶ Que sucedan muchas cosas.

3. ¿Cómo podemos saber que un cuento provoca...

- ▶ miedo?
- ▶ risa?
- ▶ llanto?
- ▶ pensamientos?
- ▶ mucho miedo?

Si el ejercicio en frío es difícil, se puede proponer primero decir qué sentimiento les ha provocado cada uno de los cuentos de la colección *Jugar a pensar con cuentos*, y después podemos ampliar los criterios a otros cuentos.

jugar con el arte

1. Muchos criterios

¿Con cuántos criterios podemos dividir estos cuadros? Ofrecer algunas pistas: antiguos y modernos, muy coloridos o poco coloridos, hay cosas y personas o sólo personas, etc.

2. Es bonito

¿Qué hace que este cuadro sea bonito?

- ▶ los personajes
- ▶ los animales
- ▶ el tamaño
- ▶ que sirve para inventar una historia
- ▶ que me recuerda cosas
- ▶ que está bien dibujado
- ▶ que hace sonreír

3. Un cuadro feo

Por contraste, ¿qué haría *feo* un cuadro? Aquí procuraremos buscar criterios que nos lleven a un cuadro feo. De todas maneras, si somos capaces, deberíamos procurar contraejemplos de lo que los niños y niñas dicen a partir de una colección flexible. Por ejemplo, si dicen que un cuadro sin personas es feo, se les pueden mostrar cuadros de flores o paisajes para poner a prueba el criterio. Es decir, no dejamos que el primer criterio sea el válido y mostramos todas las excepciones que podamos.

4. Criterios diversos

Miramos los distintos cuadros y podemos crear preguntas buscando criterios como razones.

- ▶ Sobre *Niña con barco* preguntamos:
¿Es de juguete el barco que tiene en las manos?, ¿dirías que es su juguete preferido? ¿Tú tienes un juguete preferido?, ¿por qué es tu juguete preferido?
- ▶ Sobre *Pareja a caballo*
¿Es valiente el caballo?, ¿es fuerte? ¿Qué caballo dirías que es más fuerte: el de este cuadro o el de *El campo labrado*?
- ▶ Sobre *La mesa*
¿Es fuerte la mesa que pinta Miró?, si pusiéramos más cosas encima, ¿aguantaría? ¿Crees que esta mesa es de cocina o de comedor?

Acabadas estas preguntas, procurar que los niños y niñas se den cuenta de cuáles son las condiciones que requiere un juguete para ser el preferido, o un caballo o una mesa para ser fuertes.

preguntas sobre *establecer criterios*

- ▶ Pedir razones y si dicen «porque sí», preguntar: «Porque sí» ¿es una buena respuesta?
- ▶ ¿Hay alguna razón más o diferente?
- ▶ ¿Cómo podemos agrupar...?
- ▶ ¿Cómo podemos saber si X es útil (si nos ayuda, si funciona, etc.)?

IV. Habilidades de traducción y formulación

Uno de los objetivos de la etapa infantil es construir las bases de la lengua, primeramente oral, pero también intentando abrir paso hacia la lengua escrita. Si como afirman Vigotski y Bruner no hay pensamiento sin lenguaje y viceversa, es necesario que pongamos más énfasis en un conjunto de habilidades que potencien esta relación. Aunque el lenguaje oral será prioritario, se empezarán a tratar formas de traducción a otros «tipos» de lenguaje.

Dada la importancia que los procedimientos comunicativos tienen para el niño de esta edad (gestos mímicos, onomatopeyas, entonaciones, gritos, etc.), propiciaremos también distintas formas expresivas, especialmente su traducción.

Aquí usamos el término *traducción* en un sentido amplio. Usualmente pensamos en la traducción como un proceso que consiste en pasar una palabra o una frase de una lengua a otra sin que pierda el significado. Pero como conjunto de habilidades de pensamiento, la entendemos como un tipo de intercambio. Por ejemplo, cuando traducimos de poesía a música o del lenguaje del cuerpo al lenguaje verbal, estamos intercambiando y preservamos significados. La traducción, así entendida, es aquella habilidad que nos permite preservar el significado a través de un cambio de formulación:

Las habilidades de traducción nos permiten mantener los significados aunque el contexto cambie. Por ejemplo, cuando traduces una frase del ruso al inglés, tu principal objetivo es preservar el significado original que tiene en ruso e intentar expresarla de manera que se mantenga el mismo significado en inglés. Pero también un cambio de un esquema simbólico a otro, por ejemplo: de una fórmula algebraica a un gráfico, o de un tiempo marcado por el reloj de sol al tiempo de un reloj digital. Todas las operaciones de preservación del significado requieren habilidades de traducción.

M. LIPMAN, *Natasha*

La traducción tiene que ver con lo que psicólogos y lingüistas denominan fluencia o «flexibilidad». Las traducciones suelen ser difíciles para los niños: pasar del lenguaje oral al dibujo, de la mímica al lenguaje oral, etc. Por ello las habilidades de traducción son tan importantes. En la etapa infantil debemos insistir en potenciar el lenguaje de forma elaborada y sistemática para facilitarles el paso de un lenguaje a otro. Si las reglas de traducción no emergen, cada fase educativa puede resultar traumática: el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, del lenguaje natural al lenguaje matemático, del verbal al gestual, etc.

1. Explicar: narrar y describir
2. Interpretar
3. Improvisar
4. Traducir del lenguaje oral a la mímica y viceversa
5. Traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa
6. Traducir a varios lenguajes: musicales y otros
7. Resumir

1. Explicar: narrar y describir

La verbalización se debería fomentar más en la escuela. Si bien en esta etapa suele tenerse en cuenta, a medida que avanzan en el sistema educativo, los niños y niñas deben «callar y escuchar» más. Todos los momentos son buenos para ayudar a verbalizar y nosotros como educadores sólo podemos saber qué pasa por la mente del niño cuando éste dice alguna cosa. Si bien todo el proyecto FILOSOFÍA 3/18, y este programa en particular, es profundamente oral, no hace falta negligir algunos momentos específicos en los que la maestra estimulará la expresión oral de manera especial.

Si nos atenemos a la etimología, *explicar* quiere decir proceso que desenvuelve lo que estaba envuelto, por el cual se hace presente lo que estaba latente. *Explicar* es lo contrario de «plicar», «plegar», «enrollar». «Ex-plicar» es, pues, desenrollar, desplegar, exponer con claridad las causas o los motivos. Es una actividad en la que «lo que tienes en la cabeza» lo muestras a alguien. Hay muchas maneras de «explicarse», todas emparentadas con los verbos expresar y exponer.

La explicación y la narración son dos formas de expresar las experiencias y, a la vez, puesto que organizan los contenidos informativos, también son modos de comunicación.

Describir y *narrar* no son sólo formas de organizar la información, sino que son también formas de ordenar y expresar la experiencia.

Describir es explicar o enumerar los caracteres de una cosa o situación. Es una explicación que proporciona conocimientos a veces esenciales, a veces accidentales. Algunos autores antiguos han asimilado la descripción a la definición. Y es que una de las formas de la definición puede ser descriptiva. En sentido amplio podemos aceptar que la descripción es una definición amplia y laxa.

Narrar es una forma de explicar que tiene en cuenta el tiempo y la secuencia de explicación. Un cuento o una historia se narra, un paisaje se describe. La narración y la descripción son habilidades que denotan fases muy avanzadas del dominio de la realidad. Representan un momento de reflexión que sirve para ordenar y relacionar la experiencia, y son una iniciación a la abstracción.

juegos y actividades lúdicas

1. De uno en uno

- ▶ De uno en uno explicar lo que hicisteis el domingo pasado.
- ▶ Explicar con gestos lo que han dicho antes con palabras.
- ▶ Explicar, mediante un dibujo, la comida que más os gusta.
- ▶ Explicar, sólo con colores, cómo os sentís cuando estáis contentos y cómo cuando estáis tristes.

2. Descripción: ¿Qué es una escuela?

Di cuál de las siguientes afirmaciones es verdad, falsa o no estás seguro(a):

V F ?

- ▶ Una escuela es un lugar donde se juega con los amigos.
- ▶ Una escuela es un lugar donde vas a dormir.
- ▶ Una escuela es donde aprendes a leer.
- ▶ Una escuela es donde aprendes a hablar.
- ▶ Una escuela es donde aprendes nuevas reglas.
- ▶ Una escuela es donde estás seguro(a).
- ▶ Una escuela es donde se ocupan de ti durante el día.

3. ¿Qué es un amigo?

Di si estás de acuerdo o no con el final de esta frase:

- ▶ «Si alguien es un/a amiga/o, entonces...
(Acordaos de pedir a los niños y niñas que justifiquen su punto de vista.)
- podré jugar con él/ella.
- podré hablar con él/ella.
- compartiremos nuestras ideas.
- nos divertiremos juntos.
- compartiremos los juguetes.
- me ayudará cuando lo necesite.
- nos reiremos mucho.
- me quiere.
- me gusta estar a su lado
- pienso mucho en él/ella.

4. Adivinar

Explicar al grupo, con pocas frases, cómo es un objeto que está escondido. El grupo debe adivinarlo.

5. Narración: el juego de la palabra

Aquí tienes unas cuantas palabras. Por turnos, cada niño y niña puede contribuir para inventar una historia sobre lo que representan las palabras. La maestra puede escribir la historia. Al final se pueden hacer copias y dar una a cada miembro del grupo.

- jirafa
- casa
- niño o niña
- luna
- abuela

jugar con cuentos

1. Cuentacuentos

Improvisar historias a partir de una palabra al azar. Damos una sola palabra y a partir de aquí improvisamos un cuento. Puede ser cualquier palabra y puede ser escogida entre todos. Contar cuentos

que sepan de casa, relacionados con los que ya se han explicado en clase. Se pueden establecer criterios: cuentos de brujas, de hadas, de princesas, de animales, de lobos, etc.

Si hay niños que tienen dificultad para explicarse, se les puede ayudar y animar a explicar algún cuento ya conocido.

2. Una historia entre muchos

Un niño o una niña empieza una historia y los demás la continuarán. Los turnos se pueden establecer ya sea porque quien ha empezado dice el nombre de un compañero o compañera, o porque se establece otro criterio de continuación.

3. La última palabra

Un niño o una niña dice una frase breve, y el de al lado tiene que empezar la frase por la última palabra. Por ejemplo: «A mí me gustan los helados». Y el siguiente debe decir «Los helados...». También se puede hacer usando la última sílaba o letra.

4. Un cuento que se abre

A partir de una sola frase que explica resumidamente el argumento de un cuento después lo vamos ampliando sucesivamente. Por ejemplo, se puede partir de:

- ▶ Érase una vez una bruja buena y una bruja malvada que se enfadaron.
- ▶ Érase una vez un señor que tenía un gorro mágico y lo perdió.
- ▶ Érase una vez un pájaro que aprendía a volar.
- ▶ Etc.

5. Mirar y narrar

Mirar láminas o diapositivas y proponer narrar un cuento, ya sea individual o colectivamente. Constantemente preguntar: ¿qué pasó?, ¿qué viene después?, etc.

Describir detalles de los cuentos: ¿cómo es la manzana?, ¿cómo es el huso?, ¿cómo es la lámpara de Aladino?... Preguntar constantemente: ¿cómo era?, ¿qué decía?, ¿era verano o invierno?, etc.

6. Fabricar cuentos

Dibujar viñetas de cuentos con: cinco protagonistas, cinco acciones, cinco desgracias y poderes mágicos, cinco desenlaces. Sobre la combinación de los dibujos, construimos cinco historias.

7. Describir un personaje

Imaginar y describir un personaje de un cuento (el que más me guste) con todos los detalles: cómo es su carácter, cómo es su aspecto físico, su tono de voz, qué come, cómo va vestido, qué zapatos lleva, etc.

jugar con el arte

1. Acción

Describir con todo detalle uno de estos tres cuadros: *Pareja a caballo*, *El campo arado* o *Pesca nocturna en Antibes*. Después crear una narración que explique la acción.

2. Describir tres cuadros

Escogemos tres o más cuadros y describimos con todo detalle lo que vemos. Después, sobre la temática que se presenta inventaremos una historia:

- ▶ Por ejemplo, de Miró:
 - Una historia sobre la granja.
 - Una historia sobre un personaje.
 - Una historia sobre un paisaje.

3. Narrar

Inventar una historia sobre los objetos o personajes (personas o animales) de un cuadro.

Pedir a los niños y niñas que describan la escena que ven
¿Podríamos inventar un cuento sobre este cuadro? Inventémoslo.

4. Inventar un cuento

Podemos ordenar algunos cuadros para que formen una narración y se darán cuenta que con los mismos cuadros se pueden inventar

narraciones distintas. Este ejercicio está muy relacionado con la improvisación.

preguntas sobre explicar: narrar y describir

- ¿Y si lo explicas más despacio?
- ¿Puedes decirlo de otra manera?
- ¿Puedes describir cómo es...?
- ¿Puedes explicar por qué...?
- ¿Puedes explicar cómo sucede...?
- ¿Qué características tiene...?
- ¿Cómo fue...?

2. Interpretar

Interpretar significa explicar el sentido que tiene para nosotros una cosa. Es atribuir un significado personal a la información que se recibe. Implica razonar, argumentar, deducir, explicar, etc. Se puede hacer de dos maneras diferentes: bien como en el teatro, representando, o bien como en los cuentos, contando. Traducir, en sentido amplio, quiere decir preservar el significado de un mensaje, pero utilizando «lenguajes» alternativos no sólo lenguas, como el ruso o el español, también lenguajes, como el dibujo, el color o la mímica.

Toda traducción comporta interpretación.

Hay que buscar dentro de uno mismo qué piensa de lo que escucha o ve, cómo conecta con experiencias anteriores. Es necesario que tenga presente que los niños suelen generalizar fundamentalmente sobre pruebas insuficientes o bien atribuyen significación a datos no garantizados.

Interpretar es una forma de explicar, de expresar un pensamiento, y hoy es una habilidad imprescindible. Podemos mencionar como ejemplo toda la corriente hermenéutica en filosofía. La hermenéutica es la interpretación o versión de un pensamiento o una lectura y se basa en la comprensión de quien interpreta. Un ejemplo musical sería la ejecución que hacen los distintos cantantes o solistas de una obra. Es la misma canción, pero «la interpretan» de manera diferente. Trabajar las interpretaciones ayuda a la clarificación y comprensión del lenguaje o de distintos lenguajes.

juegos y actividades lúdicas

1. Caras

Interpretar, primero con todo el cuerpo y después sólo con la cara, el gesto de distintos animales, estados de ánimo de personas, profesiones de personas, actividades de animales (cazar, comer, dormir, etc.).

2. Fotografías

Mostrar fotografías (o imágenes en diapositivas) y que digan qué hacen, quiénes son, dónde están, qué piensan, qué dirían los personajes u objetos.

3. Hacer mímica

Escoger algunas acciones cotidianas: beber leche, ponerse los calcetines, comer sopa, etc. Y representarlas con mímica de forma exagerada. Después complicarlas un poco: beber la leche como si estuviese muy caliente, como si los calcetines fuesen pequeños, como si la sopa estuviese muy espesa, etc.

4. Caras musicales

Con las mismas caras del ejercicio 2, que escuchen una música y que señalen la expresión que más se corresponde con la pieza de música que escuchan. Se puede empezar de manera muy simple: por alegre y triste. Pero después se puede ampliar a velocidades y ritmos con vehículos, etc. Y más adelante, se pueden mostrar paisajes para que los relacionen con la música. Es un ejercicio relajado que ayuda a escuchar música y a transferir contenidos del oído al sentimiento.

5. Graves y agudos

Usando cualquier instrumento musical (un xilófono, una flauta), tocamos una o dos escalas para dar pistas a los niños y niñas. Después proponemos que cuando oigan un sonido agudo se pongan en pie, de puntillas y con las manos hacia arriba; cuando el sonido sea grave, sentados en el suelo, bien encogidos y con la cabeza bajada. Primero se trabaja con notas extremas y, poco a poco, vamos introduciendo matices que ellos tendrán que interpretar también corporalmente.

6. Un poema

Explicar qué sentido tiene este poema.

A, b, c, el gato sale a la plaza.
Hay nieve y no lleva zapatos
y de él se ríen los otros gatos.
¡Caramba, caramba!
El gato sale a la plaza.

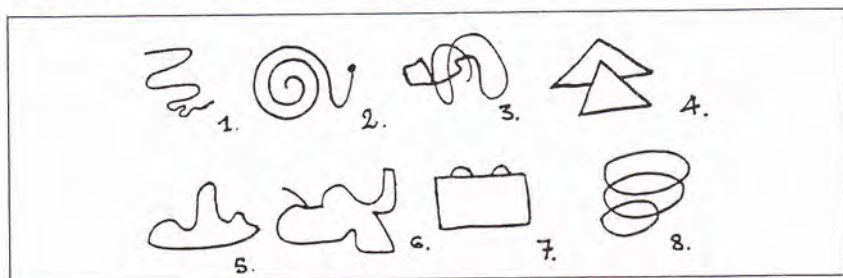
A, b, c, el gato viene de la plaza.
Tiene frío y la nieve esquiva,
se limpia con la saliva.
¡Caramba, caramba!
El gato viene de la plaza.

A, b, c, escóndete bien.
El gato se va de caza,
y con hambre amenaza.
Escóndete bien.
Ratita, escóndete bien.

Una vez leído el poema y representado mímicamente, podemos discutir cómo debe sentirse el gato y cómo debe sentirse la ratita.

7. Garabatos

Decir en voz alta qué son y qué pueden ser estos garabatos. También se pueden plantear como un dibujo que pueden colorear o completar.



 jugar con cuentos

1. Teatro

Una vez leída una parte de un cuento, organizamos la clase en dos grupos que representarán la escena. Ver cómo la misma escena puede ser entendida y comunicada de maneras diferentes.

2. Desde el lugar de otro

Interpretar cualquiera de los cuentos elegidos desde el punto de vista de personajes principales. Si sale bien y resulta fácil, se puede hacer también desde el punto de vista de un objeto importante del cuento: la lámpara, la cesta, el huso, etc.

3. Cambiar de lugar y de tiempo

Contar un cuento con todos los ingredientes fundamentales que tenga, pero en otro marco, relacionándolo con otro ambiente y otra época. Por ejemplo, Garbancito debe ir en metro a la tienda, la gallina Lina tiene un paraguas.

4. Un poema

Interpretar lo que dice el verso, relacionándolo con la estación del año. Añadir sensaciones, recuerdos, deseos, etc.

En el campo ya hay muchas flores,
de muy variados colores.
El hielo en río se ha convertido.
Pronto llegará el verano,
el calor y los helados.

jugar con el arte

1. Representar

Interpretar también significa representar. Así inventaremos una situación que nos lleve a la plasmación de *Dos mujeres corriendo en la playa*, y también situaciones que nos permitan pensar qué pasaría después. Es decir, usar el cuadro como punto de partida y punto final de una situación.

Los niños saben que las fotografías son «instantáneas», por tanto, no les costará mucho interpretar un cuadro desde este punto de vista.

2. Ampliar

Otra forma de interpretar es imaginando lo que hay más allá de los cuadros; en cada lado, por ejemplo. Se trata de enmarcar el cuadro en una realidad más amplia. Por ejemplo, a partir de *La mesa* nos podemos imaginar un comedor.

3 Cambiar colores

Cambiamos los colores de los cuadros, un trozo o un fondo, y vemos si tiene otra interpretación. Se puede hacer un fotocopia en blanco y negro y pintarla de colores diferentes de los del cuadro original.

Hay colores más tristes (negros, grises, lilas, y azules), otros más alegres (cuando hay muchos colores). Hay colores cálidos (rojos, amarillos, naranjas, marrones, ocre), y otros fríos (azules, verdes, morados, negro).

4. Interpretar

Interpretar una obra de arte abstracto: *Composición VIII*, de Kandinsky, o *La escalera*, de Miró.

- ▶ ¿Qué ves?
- ▶ ¿Qué parece?
- ▶ ¿Qué dirías?
- ▶ ¿Conoces alguna cosa que tenga una forma similar a...?

preguntas sobre interpretar

- ▶ ¿Cómo ves...?
- ▶ ¿Estás sugiriendo que...?
- ▶ ¿Todos lo vemos así?
- ▶ ¿Hay otras opiniones?
- ▶ ¿Lo que dices significa que...?

3. Improvisar

Literalmente «improvisar» quiere decir hacer alguna cosa sin estudiarla ni prepararla previamente. De hecho, nuestra vida es en buena parte improvisación. En la escuela muchas cosas exigen preparación y ciertos conocimientos o informaciones previas. Y es natural, ya que los niños y niñas vienen a aprender y no se puede improvisar de la nada. Alguna vez, sin embargo, está bien que se les estimule a hacer alguna cosa de manera espontánea y directa, porque también es una habilidad.

En la vida no siempre tenemos el tiempo o la ocasión de pensar, informarnos y reflexionar antes de tomar alguna decisión. Esta habilidad puede ayudar a hacernos flexibles, ágiles y dúctiles. Apela

más al sentido de fluidez que al de profundidad. Pero será necesario convenir que son útiles los dos y no uno en contra del otro.

juegos y actividades lúdicas

1. Poner nombres

Muchas cosas del mundo tienen nombres. Los niños y niñas también ponen nombres a las cosas. Cuando ponen nombre a un muñeco o a una muñeca, les podemos preguntar si tienen en cuenta algún criterio. A menudo establecen relaciones entre el nombre que eligen y alguna característica física o alguna analogía.

- ▶ ¿Tienes un muñeco?
- ▶ ¿Tiene nombre?, ¿cuál?
- ▶ ¿Por qué has elegido ese nombre?
- ▶ Cuando juegas con él /ella, ¿lo/la llamas por su nombre?
- ▶ ¿Piensas que a tu muñeco/a le gusta su nombre?
- ▶ ¿Crees que es un buen nombre?
- ▶ Si la muñeca/o tuviese un nombre diferente, ¿sería una muñeca diferente?
- ▶ ¿El nombre hace que la muñeca sea como es?
- ▶ ¿Pondrías otro nombre a tu muñeco/a? ¿Cuál?

El nombre puede ser de un muñeco, una muñeca, un camión, etc.

2. El color

Dividir la clase en cuatro grupos. Cada grupo elige un color y una música que les vaya bien. Con la música improvisan un baile –o unos movimientos–. Mientras bailan explican la historia del color que han escogido. Pueden acompañar la danza de música, si es posible.

3. Caja de palabras

Entre todos sacamos las palabras mágicas de una caja y, si es conocida: lámpara, *sací*, etc. explicaremos la historia a que corresponde; si se trata de una palabra nueva inventaremos una historia nueva.

4. Ahora me toca a mí

Un niño escoge: a) un personaje, b) una situación, c) un inicio, un desarrollo y un desenlace. Los otros han de ir interpretando los

papeles que les dan. La primera vez la maestra tendrá que ayudar a escoger los personajes, a clarificar la acción y a ordenar el tiempo, pero poco a poco veremos cómo son capaces de organizarse solos.

5. Explicar aventuras

Este ejercicio potencia la imaginación y la agilidad mental. Uno de los niños o niñas sale del círculo y se pone de espalda o se aleja un poco. Otro niño se levanta y, mientras se pasea entre los otros, empieza a contar una historia inventada. A una señal del niño que está fuera, la historia ha de ser continuada por el niño o la niña que esté más cerca de quien la contaba.

6. El cuento del ovillo

Tenemos un ovillo de lana y empezamos un cuento inventado, por ejemplo: «Érase una vez, cuando yo iba en mi nave espacial...» Y das el ovillo a un niño niña para que siga. Así sucesivamente, y al final quedará un dibujo hecho con lana en medio del círculo.

jugar con cuentos

1. Títeres

Con calcetines viejos se improvisan títeres de los personajes del cuento que queramos representar. Si queremos, los podemos pintar o añadir detalles: lana como cabellos, ojos, gorro...

2. Cuentacuentos especiales

El juego de cuentacuentos, que ya hemos explicado, es una buena excusa para improvisar. Se puede hacer dando un objeto especial a un niño o niña (un gorro), y que se siente en un lugar especial (un sillón o silla especial).

3. A partir de preguntas

Procurar crear un cuento a partir de las respuestas a estas preguntas:

- ▶ ¿Quién era?
- ▶ ¿Dónde estaba?
- ▶ ¿Qué hacía?

2. Por qué

El «por qué» está incluido en muchas actividades. Los cuentos son una fuente inagotable para ejercitar la argumentación y valorar las mejores. Nos podemos hacer un cuestionario para cada cuento, pero es mejor que los niños y niñas se acostumbren a hacer preguntas. Podemos usar un bloque estándar de cuestiones, como:

- ▶ ¿Por qué lo hace?
- ▶ ¿Por qué lo dice?
- ▶ ¿Por qué va?

3. Qué puede hacer que un cuento...

- ▶ ... sea bonito
- ▶ ... sea feo
- ▶ ... sea largo
- ▶ ... sea rápido
- ▶ ... sea lento
- ▶ ... acabe bien
- ▶ ... acabe mal
- ▶ ... tenga más aventuras

4. Clasificación razonada

Se trata de repasar los diferentes personajes de los cuentos, en primer lugar los protagonistas, más adelante, los secundarios, siguiendo el criterio:

- ▶ Me gusta porque.....
- ▶ No me gusta porque...
- ▶ Me da miedo porque...
- ▶ Me hace gracia porque...
- ▶ Me divierte porque...

5. Mi opinión

- ▶ Del cuento, lo que más me intriga es...
- ▶ Del cuento, lo que no entiendo es...
- ▶ Del personaje, me gusta cuando...
- ▶ No me gustaría ser...

Siempre debemos preguntar por qué. En un primer momento aceptaremos respuestas colectivas, como: a mi también, yo como

- ▶ ¿Qué dijo?
- ▶ ¿Qué decían los demás?
- ▶ ¿Cómo acabó?

4. Otros recursos para improvisar

- ▶ Equivocar las historias
- ▶ Cuentos al revés: un lobo bueno, etc.
- ▶ Ensalada de cuentos. Un niño empieza a contar un cuento de los conocidos. Otro introduce un personaje importante de otro cuento y sigue la narración de esta manera. (Para conocer más recursos sobre improvisación, se puede leer Gianni Rodari.)

5. Un cuento sobrehilado

Consiste en dar una guía de 10 puntos (pueden ser menos) para inventar un cuento.

- | | |
|--|--|
| <p>1. ¿Quién será el héroe?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un príncipe – Una princesa – Un viajero – Un campesino – Un niño pequeño – Un marinero – ... | <p>4. ¿Cómo se marcha a la aventura?</p> <ul style="list-style-type: none"> – A caballo – Andando – Por el bosque – En barco – En alfombra voladora – En escoba – ... |
| <p>2. ¿Qué necesita o qué busca?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un tesoro – Un remedio – Un secreto – Una cosa que le han robado – Una persona querida – ... | <p>5. ¿Qué aventuras encuentra por el camino?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Animales peligrosos – Monstruos – Obstáculos naturales: río, nieve, tormenta, frío, etc. – Enigmas o adivinanzas – Luchas o pruebas – ... |
| <p>3. ¿Quién aconseja o ayuda al héroe?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un hada – Un mago – Un duende – Una carta misteriosa – Un anciano sabio – ... | <p>6. ¿A dónde llega al final del viaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> – A un castillo – A un país de cristal – A un mar inmenso |

- A un nuevo planeta
- A un pueblo raro
- ...

7. ¿Qué obstáculos encuentra el héroe?

- Lo encierran en prisión
- Lo quieren matar
- Lo hieren
- Lo engañan
- Lo raptan
- ...

8. ¿Cómo lo aconsejan o ayudan?

- Liberándolo
- Convirtiéndolo en gigante o empuñeciéndolo
- Ganando la batalla

- Engañando a un malvado
- Mostrándole un camino
- ...

9. ¿Cómo acaba?

- Con una boda
- Con una victoria
- Con cariño
- Con satisfacción
- Con una gran amistad
- Con paz y tranquilidad para todos
- ...

10. ¿Cómo regresa a casa?

Si se quiere, se puede volver a empezar y así la aventura continúa de camino a casa.

jugar con el arte

1. Cuadro y cuento

Elegir un cuadro e inventarse un cuento a partir de las figuras. Podemos ayudar con preguntas iniciales, como:

- ▶ ¿Quién debe de ser?
- ▶ ¿Qué debe de hacer?
- ▶ ¿A dónde va o de dónde viene?
- ▶ ¿Tiene amigos, padres, hermanos, etc.?
- ▶ ¿Qué le gusta?

2. Sobre el cuadro

Sobre cada cuadro nos podemos preguntar:

- ▶ ¿Qué hay detrás del cuadro?
- ▶ ¿A quién mira este personaje?
- ▶ ¿Cómo se debe llamar esta persona o este animal?
- ▶ ¿Qué nombre le pondrías a este cuadro?

3. Rehacer

Elige unas cuantas formas geométricas de *Composición VIII*, de Kandinsky, e improvisa otra composición. Se puede hacer recorriendo las piezas del cuadro y volviéndolas a ordenar, con fotocopias o con dibujos.

4. ¿Qué viene después?

Con un cuadro cualquiera de la colección dibujar al lado, a la derecha o a la izquierda, lo que creemos que debe haber; lo continuamos como si el cuadro estuviese incompleto y nosotros lo tuviéramos que acabar.

preguntas sobre improvisar

- ▶ ¿Podrías representar...?
- ▶ ¿Ahora mismo podemos inventar...?
- ▶ ¿A quién se le ocurre...?
- ▶ ¿Cómo podríamos ordenar, repartir...

4. Traducir del lenguaje oral a la mímica y viceversa

La expresión corporal es una forma de comunicación de gran valor, que acompaña y completa, y a veces substituye, el lenguaje verbal. Hay niños que tienen más facilidad que otros para mostrar ideas y sentimientos a partir de los gestos. Sin embargo, todos deben aprender a manifestar algunos aspectos y, sobre todo, a leerlos. Les será muy útil. Sería bueno aprovechar todas las ocasiones que se pueda para hacer la traducción del lenguaje oral al mimo y al revés.

La comunicación oral es fundamental en esta etapa y una de las maneras de ejercitarla es a partir de la traducción o de la transmisión del significado de un lenguaje a otro. Traducimos tanto si trasladamos una expresión del francés al español, como si intentamos dibujar unas notas musicales. Evidentemente, la traducción comporta elementos de interpretación.

juegos y actividades lúdicas

1. Decir sin palabras

Hay muchas cosas que decimos sin palabras, por la expresión de la cara, por los gestos, por la entonación de la voz, etc. Responder sin palabras las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuántos años tienes?
- ▶ ¿Tienes hambre?
- ▶ ¿Hace buen día hoy?
- ▶ ¿Te gusta nadar?
- ▶ ¿Tú dirías que eres pequeño o grande?
- ▶ ¿Te gusta más ir al mar o a la montaña?
- ▶ ¿Cómo se llama tu madre?

2. Qué sientes y qué cara pones cuando...

- ▶ oyes un buen chiste.
- ▶ te sientas sobre una chincheta.
- ▶ ves que alguien se sienta sobre una chincheta.
- ▶ ves que un bravucón se burla de tu amigo.
- ▶ ves un fantasma.
- ▶ te das un golpe en la rodilla.
- ▶ te castigan después de la escuela.
- ▶ ves la cola de tu pecesito de colores saliendo de la boca del gato.
- ▶ tocas una rana.
- ▶ te das cuenta de que estás en la escuela en pijama.

3. Dar significado

¿Qué quieren decir los gestos siguientes?

(la maestra los representa)

- ▶ Poner el dedo en posición vertical sobre los labios cerrados.
- ▶ Fruncir el ceño.
- ▶ Levantar las cejas.
- ▶ Etc.

4. Pregunta y respuesta

Sentados en círculo, cada niño y cada niña pregunta en voz alta al niño o niña que tenga a su izquierda. El otro responde sin palabras.

Acabada la ronda se comenta qué preguntas son fáciles de responder, y cuáles son difíciles o imposibles.

5. Mostrar en vez de hablar

Que los niños muestren lo siguiente, teniendo en cuenta que no pueden usar palabras.

- ▶ Un payaso enfadado.
- ▶ Un niño que ha perdido los zapatos.
- ▶ Una niña que quiere almorzar.
- ▶ Una flor feliz.
- ▶ Una pelota que no quiere botar.
- ▶ Un coche estropeado.
- ▶ Un árbol en el bosque antes de ser talado.
- ▶ Una planta seca.
- ▶ Una silla feliz.
- ▶ Un gato hambriento.

6. Estar enfadado/a

«Estaba enfadado/a porque...». Por grupos deciden alguna acción que provoque enfado y la escenifican. Al final, hablaremos de la facilidad o dificultad de escenificar sin palabras.

7. Ser egoísta

Dos niños que representen las escenas siguientes, y después los otros deciden cuándo una persona es egoísta.

- ▶ Un niño de clase comparte su merienda con otro compañero o compañera.
- ▶ Un conejo no quiere que otro conejo juegue con su muñeca.
- ▶ Un gato no quiere compartir su plato con otro gato.
- ▶ Un caballo no quiere compartir el libro de cuentos con otros niños.

jugar con cuentos

1. Escenificar

Representar una historia mientras alguien la explica. Hay que coordinar las palabras con el gesto. Puede ser a partir de un casete o en vivo.

2. Seguir un cuento

La maestra cuenta un cuento de los conocidos (con alguna variante para mantener la atención) o uno nuevo, y los niños deben ir haciendo gestos que suponen la acción. Después se habla del lenguaje gestual y de si ayuda a la comprensión o no, si por sí solo ya se entiende, etc.

Otra variante es contar un cuento sólo por partes y pedir que cada niño y niña lo complete con mímica; así entre todos, medio con mímica medio oral, iremos construyendo la historia.

Aquí se puede reflexionar sobre cómo nos ayudan los gestos y de cómo auxilian las palabras. También de su eficacia y economía.

Representar fragmentos de cuentos que conozcan y procurar que los demás los adivinen:

- sólo con mímica
- con mímica y hablando
- con mímica y cantando
- con disfraces
- con las caras pintadas
- con títeres

A partir de la representación de un fragmento, hay que adivinar de qué cuento se trata. Así también trabajamos la habilidad de adivinar y la de relacionar las partes y el todo.

3. Representación silenciosa

Inventar un relato y representarlo. Pueden pintarse, disfrazarse, poner música, cantar..., pero no pueden hablar.

4. Dramatizar

Después de haber contado un cuento con todo detalle, una o dos veces, preparar un escenario con otros tres o cuatro elementos imprescindibles, y que lo representen por grupos (según los personajes que intervengan). Nadie puede decir nada y entre los actores se deben mirar para seguir el guión. La maestra puede ir dirigiendo también con gestos.

jugar con el arte

1. Explicar sin palabras

Describir sin palabras lo que ven en el cuadro. Este ejercicio se puede hacer individualmente o por parejas. Se trata de elegir un cuadro y de procurar expresar lo que ven sin usar palabras; sólo pueden usar gestos del cuerpo o movimientos. Los demás intentarán adivinar el cuadro que se está representando.

2. Pasar de la mímica al lenguaje oral

Un grupo de niños y niñas representan uno de los cuadros, ya sea de animales o de personas, y verbalizan lo que piensan «los personajes». Esta actividad requiere improvisación y creatividad. Se puede hacer por separado, primero pensar lo que deben reflexionar los personajes, después ponerle gesto y, si el cuadro requiere más de un actor, ponerse de acuerdo para representar la escena conjuntamente.

preguntas sobre traducir del lenguaje oral a la mímica y viceversa

- ▶ ¿Puedes dibujar lo que dices?
- ▶ ¿Por qué no nos describes este dibujo?
- ▶ ¿Podemos saber por la expresión de la cara que...?
- ▶ ¿Puedes expresar cómo se siente...?

5. Traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa

En esta etapa todas las actividades están interrelacionadas, y así debe ser para dar sentido global a la experiencia del estudiante. En el caso de las habilidades comunicativas, las afinidades entre ellas todavía son más evidentes. Por tanto, la relación entre expresión, comunicación oral y plástica formarán una unidad indisociable que irá trenzando la capacidad de interrelacionar lenguajes.

No podemos desestimar el deseo experimentador de los niños a los que les gusta jugar con todo tipo de instrumentos y materiales. Sus dibujos son manifestación de su mundo y pueden ayudarlos a mostrar miedos y sentimientos que todavía no son capaces de verbalizar.

Proponemos usar todas las técnicas que habitualmente se trabajan en la etapa (modelage, pintura, *collage*, construcciones, dibujo, etc.) con la intención de que sirvan para nuestro propósito: procurar que los niños y niñas sean más reflexivos, que piensen, y que el lenguaje plástico esté a disposición de la comunicación.

juegos y actividades lúdicas

1. Traducción del dibujo al lenguaje oral

Después de presentar una serie de fotografías de personas (o dibujos) a los niños y niñas, primero les pediremos que identifiquen: quién será el personaje malvado, quién el bueno, etc. Una vez identificados, que agrupen los personajes de manera que tengamos un cuento. Podemos usar todas las fotografías o dejar algunas. También se puede hacer en pequeños grupos.

2. Expresión oral

Después de hacer salir a un niño o a una niña fuera de clase, la maestra dibuja en la pizarra a partir de las órdenes que le dan los niños y niñas del aula. Suele quedar un dibujo sencillo, abstracto. Antes de entrar el niño que está fuera, se tapa el dibujo de la pizarra y cuando entra, los demás, ordenadamente, le dicen qué debe hacer para reproducir el dibujo. Por ejemplo, una raya un poco inclinada hacia la derecha, tan larga como tu mano, etc.

3. Colores y sentimientos

Usando papeles de colores sólidos, que los niños expliquen qué sentimientos les provocan. Por ejemplo, el rojo, el azul, los claros, los oscuros, los pastel, los indefinidos, etc. Estos papeles se pueden decorar después. Una forma muy espectacular e impactante de mirar los colores es a través de diapositivas, y crear un atmósfera de luz y color en clase.

4. Estados de ánimo

Intentar explicar con formas y colores distintos estados de ánimo: cómo dibujaríamos la tristeza, cómo dibujaríamos la alegría, el enfado, la soledad, etc.

jugar con cuentos

1. Hablar y mirar

Contar un cuento a partir de los elementos que hay en el dibujo D2 de la página 242.

2. De un dibujo a un mundo

Contar un cuento a partir de una fotografía, un dibujo o un póster.

3. De un mundo a un dibujo

A partir de un cuento, hacer un dibujo que lo represente, es decir, que todos sepan que aquel dibujo pertenece a aquel cuento. Antes de dibujar podemos discutir cuál ha de ser el tema del dibujo.

4. Cuento y cuadro

Proponer tres cuadros para ejemplificar un cuento e ir aumentando hasta que queramos. Aumentar poco a poco, hasta que estén todos integrados en una sola historia.

jugar con el arte

1. Un cuadro, un cuento

- ▶ A partir de un cuadro contar un cuento.
- ▶ A partir de dos cuadros contar un cuento.
- ▶ A partir de tres cuadros contar un cuento.

Y así, ir aumentando, y cuando se hayan acabado los cuadros de la colección fija se puede empezar por la flexible, e ir buscando variantes.

2. Un cuadro, un poema

A partir de la observación de un cuadro, provocar una lluvia de palabras relacionadas con él, ya sea respecto al color, al tema, a los sentimientos que comunica o evoca, etc. Con las palabras que sugieran podemos hacer un poema, preferentemente de manera conjunta.

Una vez tengamos el poema, que escribirá la maestra en la pizarra, podemos «convertirlo» en un dibujo o en una canción.

Al final discutiremos sobre los dos lenguajes y la facilidad o dificultad para traducir de un lenguaje al otro.

preguntas sobre traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa

- ▶ ¿Cómo dibujarías...?
- ▶ ¿De qué manera pintarías...?
- ▶ ¿Qué objetos expresan...?
- ▶ Si quisieras expresar X, ¿cómo lo harías?

6. Traducir a varios lenguajes: musicales y otros

Este apartado agrupa un conjunto de habilidades. Las hemos agrupado porque si no sería muy larga la presentación de cada una. Esperamos, no obstante, que las maestras y maestros comprendan la propuesta y amplíen las opciones, adaptándolas a las edades y circunstancias de sus estudiantes.

En este apartado incluimos las relaciones entre lenguajes poéticos y musicales, o pictóricos, así como la expresión corporal o la danza.

El objetivo de las distintas propuestas es siempre el mismo: facilitar las posibilidades de traducir y dar oportunidad a los estudiantes de practicar esta destreza, que tan útil puede resultares en el futuro.

Consideramos que trabajar distintos lenguajes permite una labor de autoconocimiento y expresión de los niños y niñas, que es muy estimable a la hora de consolidar su personalidad.

juegos y actividades lúdicas

1. Traducción del lenguaje verbal a la onomatopeya

Se cuenta cualquier cuento, pero substituyendo todo lo que corresponda a sonidos onomatopéyicos. Por ejemplo: «Abrió la puerta»: «ñeeeeec!», «llamó a timbre»: «¡riiiiiing!», etc.

2. Dibujar el baile

Escoger unas cuantas piezas de música y procurar que las bailen, para que vayan adquiriendo el sentido del ritmo. Al final podemos dibujar lo que han bailado. Tres lenguajes a partir de una misma acción.

3. Pintar una canción

Cantar una canción que ya sepan relacionada con el tema de uno de los cuentos o de uno de los cuadros, después dibujarla. Una vez colgados todos los dibujos, se comenta cuál se parece más o menos a la canción.

jugar con cuentos

1. Cantamos y bailamos

Cantamos y bailamos la canción de Garbancito, intentando imitar cómo debía ir Garbancito por la calle o, más tarde, cómo debía ir con la cesta de la comida de su padre.

2. Escenificar el cuento de Garbancito.

3. Dibujar un cuento

¿Puedes dibujar el cuento que más te haya gustado o un momento del cuento o un personaje o un objeto especial, para que la mariquita de *Jugar a pensar con cuentos* se lo pueda llevar en su mochila?

4. De garabato a cuento

Damos a cada niño y a cada niña o pareja una hoja de papel con unos garabatos. Que expliquen qué ven y si conviene, pintarlo o completarlo. Se puede usar el dibujo de la página 196.

5. Bailar un cuento

Dibujar la música de *La bella durmiente* de Chaikovsky y bailarla.

Elegir alguna pieza en especial que permita seguir el ritmo e improvisar movimientos como, por ejemplo, el vals.

Imaginar y explicar qué escenas representa la música de *Sherezade* respecto al cuento *Aladino y la lámpara maravillosa*.

6. De la música al cuento inventado

Escoger un tema de *Escenas de niños* o bien de *Escenas del bosque*, de Schumann, y escucharla una vez; después de decir el título de la pieza, se puede sugerir a los niños que inventen una historia sobre

ese título. Se escucha una segunda vez la melodía para acabar de pensar la historia.

Si vemos que resulta difícil, podemos hacerlo primero nosotros explicando una historia y relacionándola con la secuencia musical.

También se puede ayudar preguntando:

- ▶ ¿Cómo debe empezar: deprisa o despacio?, ¿es un personaje, o son muchos?
- ▶ ¿Lo que le sucede da miedo o da risa?
- ▶ ¿Cómo puede acabar?

También sirve para adaptarse a ritmos definidos. Estamos inventando e improvisando, a la vez que relacionando dos lenguajes.

Otras piezas musicales recomendadas

Sugerimos algunos títulos y fragmentos de piezas muy descriptivas que permiten escenificar y bailar.

- ▶ Mahler. *Sinfonía 1*, «*Titán*», segundo movimiento. Es muy variada y brillante, permite hacer asociaciones mentales para historias, jugar con el cuerpo, establecer ritmos, etc.
- ▶ Brahms. *Danzas húngaras*. Cualquiera de ellas es fácilmente trabajable.
- ▶ Wagner. Alguna obertura: *Tannhauser*, *Lohengrin*, *Los maestros cantores de Nuremberg*.
- ▶ Chaikovsky. *Cascanueces*: *Danzas*: *Marcha*, *Danza del hada golosina*, *Danza árabe*, *Danza china*, *Lago de los cisnes*: *Tiempo de vals*, 5' 2" *Danza húngara*, 2' 43", etc.
- ▶ Stravinsky. *Petruska*. Escenas I y II.
- ▶ Zoltán Kodály. *Háry János*: suite orquestal: *El reloj musical de Viena*.

7. Poesías relacionadas con los cuentos:

- ▶ *La bella durmiente*:

LOS SUEÑOS

El hada más hermosa ha sonreído
al ver la lumbre de una estrella pálida,
que el hilo suave, blanco y silencioso
se enrosca al huso de su rubia hermana.

Y vuelve a sonreír, porque en su rueca
el hilo de los campos se enmaraña.
Tras la tenue cortina de la alcoba
está el jardín envuelto de luz dorada.

La cuna, casi en sombra. El niño duerme.
Dos hadas laboriosas lo acompañan,
hilando, de los sueños sutiles,
copos en ruelas de marfil y plata.

A. MACHADO, *Soledades*

► *Aladino:*

LA CANCIÓN DEL VIEJECITO DE BAGDAD

Érase un buen viejecito
que paseaba por Bagdad,
y ya estamos en la mitad.
Trajinaba un paquete de
pan, nueces y membrillo azucarado.
Y este cuento se ha acabado.

GIANNI RODARI

► *Sací pereré:*

CHIRIVITO

Chirivito «el Bajito»
era el más alto
de todos los enanitos.

Su cabeza era un garbanzo
y sus piernas dos palillos,
las orejas grandes, grandes
(como soplillos).

A Chirivito «el Bajito»
un día le picó un mosquito,
se puso malo, le dio fiebre
y montado en una liebre
lo llevaron al doctor.

El médico era una lenteja
y le dijo: -¿Por qué se queja
si sólo se le ha hinchado una oreja?

Haber matado al mosquito.
Y respondió Chirivito:

–yo no mato a una mosquita
y menos mato a un mosquito.
Yo soy un enano,

Sano.

En mi país de enanitos
no hay venganzas ni rencores
con los que hacen delitos,
y hay paz doctora Lenteja.
Métselo en la cabeza
y un poco en el corazón.

GLORIA FUERTES,
Chirivito era un angelito

► *El patito feo:*

LOS NADADORES (fragmento)

Al agua, nadadores,
nadadores al agua,
alto a guardar la ropa
que en esto está la gala.

Zambúllete, chiquilla,
que por chica y delgada
pasarás por anchoa
para las ensaladas.

¡Oh!, como se chapuzan,
qué sueltos se abalanzan,
y con el rostro y brazos
las corrientes apartan.

FRANCISCO DE QUEVEDO

► *La gallina Lina:*

EL LABRADOR (fragmento)

Ya me voy, ya me voy al campo
con la pala y el rastrillo
y un granito de maíz
escondido en el bolsillo.

Gallinita blanca y negra,
la del vestido a cuadritos
y el sombrero colorado,
¡no te comas mi granito!

Tradicional

► *Garbancito:*

LA HORMIGUITA

Tengo, pi, po, pa,
 una hormiguita en la barriga,
 pi, po, pa,
 que me hace cosquillitas,
 pi, po, pa,
 y no me deja dormir.

(Se sustituyen todas las vocales por una sola cada vez:

Tanga, pa, pa, pa,
 ana harmagata an la barraga,
 pa, pa, pa...).

► *El patito feo:*

LA SEÑORA PATA

La señora Pata
 tiene dos patitos.
 El uno es muy blanco,
 redondo y chiquito;
 el otro es más grande,
 el pato negrito.

La señora Pata
 los lleva a bañar,
 con sus plumas blancas,
 al agua a nadar.

El patito blanco
 y el patito negro
 juegan en el agua,
 contemplando el cielo.

Y al llegar la noche,
 la señora Pata
 cubre a sus patitos
 con sus alas blancas.

► *La bella durmiente:*

¡QUE LLUEVA, QUE LLUEVA!

Que llueva, que llueva,
La bruja está en la cueva,
los pajaritos cantan,
las nubes se levantan;
que sí, que no,
que caiga un chaparrón
de azúcar y turrón.

► *Sací pereré:*

MAMBRÚ SE FUE A LA GUERRA

Mambrú se fue a la guerra,
qué dolor, qué dolor, qué pena.
Mambrú se fue a la guerra,
no sé cuando vendrá,
Do, Re, Mi, Do, Re, Fa,
no sé cuando vendrá.

► *Aladino:*

ANTÓN PIRULERO

Antón, Antón,
Antón Pirulero,
cada cual,
cada cual,
que aprenda su juego
y el que no lo atienda
pagará una prenda.

9. Música clásica para los cuentos

► *Aladino:*

- Rimski Korsakov, *Scherezade*, op. 35.
- Grieg, *Peer Gynt*, Segunda suite. *Danza árabe*.
- Mozart. *Marcha turca*.

► *Sací pereré:*

- Dukas, *El aprendiz de brujo*.
- Héctor Villa Lobos, *Preludio n° 2*.

► *La bella durmiente:*

- Chaikovsky. *La bella durmiente*. Introducción y apoteosis.
- Ravel. *Ma mère l'oie* (inspirado en *La bella durmiente*) especialmente: la *Danza del huso* y la *Pavana* de *La Bella durmiente*.

► *El patito feo:*

- Chaikovsky. *El lago de los cisnes*. Se tendrá que escoger alguna pieza. Sugerimos: *Escena*: Moderato, 2' 55", para la introducción y la explicación del cuento; *Danza de los cisnes*, 1' 13".
- Mussorgski. *Cuadros de una exposición*: baile de los pollitos dentro de los huevos.

► *Garbancito:*

- Ravel, *Ma mère l'oie*, *Pulgarcito*.

► *La gallina Lina:*

- Strauss, *Truenos y rayos*, polka rápida.

10. Olor, gusto y tacto

Pensar y procurar describir qué olor, qué tacto o qué gusto tendría cada cuento o cada situación dentro de un cuento. Nos podemos imaginar el olor de la cocina de la casa de Garbancito o el tacto del hielo que encuentra el patito en invierno.

jugar con el arte

1. Poesías para los cuadros

► *Moscú* de Kandinsky:

HUMO Y RUIDO

¡Vámonos al campo!
 En el campo hubo silencio.
 Hoy fábrica de cemento
 y humo en el firmamento;
 el río contaminado
 y los árboles pelados.
 Por eso,
 hay que cuidar el progreso
 ¡qué no sea retroceso!

GLORIA FUERTES

► *Composición VIII* de Kandinsky:

A MI AMIGO EL SOL

Sol astro amigo,
Rey de los astros,
sé que sin ti
nada nace en el campo

Sol astro amigo,
yo te bendigo,
vente conmigo,
¡ya somos dos!

Sol astro amigo,
me das mi sombra
y juegas conmigo.
¡Ya somos tres!

Como un perrito me sigue
mi sombra asombrada.
Corro y la sombra corre,
me paro y se para.
Río y se ríe,
salto y salta.

Tengo buena sombra
Sol
gracias a tu gracia.

GLORIA FUERTES

► *Mendigos a orillas del mar* de Picasso:

INVIERNO EN EL MAR

Cuando madrugo,
en la playa,
hay huellas de patitas de gaviotas,
que vienen a comer soledad
y a beber espuma de las olas.
¡Qué dibujos hacen sus patitas
en la arena,
voy saltando,
destruirlos me da pena!

Cuando vienen los niños y gritan
y juegan con la pelota,
no queda una gaviota.

En el invierno es triste la playa solitaria,
sin aves,
es más triste ver una playa sin niños,
ya lo sabes.

GLORIA FUERTES

► *Mujeres corriendo en la playa* de Picasso:

LA NIÑA QUE SE VA AL MAR

¡Qué blanca lleva la falda
la niña que se va al mar!
¡Ay niña, no te la manche
la tinta del calamar!
¡Qué blancas tus manos, niña,
que te vas sin suspirar!
¡Ay niña, no te las manche
la tinta del calamar!
¡Qué blanco tu corazón
y qué blanco tu mirar!
¡Ay niña, no te los manche
la tinta del calamar!

RAFAEL ALBERTI

► *Niña con barco* de Picasso:

EL BARQUITO DE PAPEL

Con la mitad de un periódico
hice un barco de papel.
En la fuente de mi casa
lo hice navegar muy bien.

Mi hermana, con su abanico,
sopla y sopla sobre él.
¡Buen viaje, muy buen viaje,
barquichuelo de papel!

AMADO NERVO

► *Pesca nocturna en Antibes* de Picasso:

VERANO (fragmento)

La piedrecita de la arena
tenía la cara sucia;
vino el agua y la cubrió
con sombrerito de espuma.

JAVIER SOLOGUREN

► *Autorretrato* de Miró:

DON GUINDONGUI (fragmento)

Don Guindongui
y don Domingo
se visten de rangorringo,
muy vestidos y elegantes
con su sombrero y sus guantes.

► *El campo labrado* de Miró:

EL LABRADOR (fragmento)

En mi campo, en mi campito,
voy a sembrar mi maíz
porque quiero que le salgan
piececitos de raíz,

un cuerpo de caña verde,
unos dedos largos, de hojas,
dientecitos amarillos
y una linda barba roja.

Tradicional

► *La escalera* de Miró:

CANCIÓN DE CUNA DE LOS ELEFANTES

El elefante lloraba
porque no quería dormir...
-Duerme, elefantito mío,
que la luna te va a oír...-

Papá elefante está cerca,
se oye en el manglar mugir;
-duerme, elefantito mío
que la luna te va a oír...-

El elefante lloraba
(¡con un aire de infeliz!)
y alzaba su trompa al viento...
Parecía que en la luna
se limpiaba la nariz...

ADRIANO DEL VALLE

2. Canciones para cuadros

► Picasso

– *Mendigos a orillas del mar:*

Es un vagabundo que hace camino;
los pies descalzos y poco abrigo.
Duerme la noche cerca del molino;
divide el pan con los campesinos.

Mira el vagabundo
que va tranquilo,
no lleva nada, ni pan ni vino.
Saluda al viento: ¡buen día, amigo!
Y dice al fuego: eres mi hermano.

– *Niña con barco:*

Al pasar la barca,
me dijo e barquero:
–Las niñas bonitas
no pagan dinero.

–Yo no soy bonita
ni lo quiero ser,
porque las bonitas
se echan a perder.

– *Pesca nocturna en Antibes:*

A la orilla del mar
busco un pez colorado,
como soy chiquitina,
se me escapan las manos.

Se me escapan las manos,
se me van con la luna,
las olas que saltan
me salpican de espuma.

– *Dos mujeres corriendo en la playa:*

¿Dónde están las llaves?
matarile, rile, rile,
¿dónde están las llaves?
matarile, rile, rón.

En el fondo del mar,
matarile, rile, rile,

en el fondo del mar,
matarile, ríle, rón.

► Miró

– *El campo labrado:*

–Tengo, tengo, tengo.
–Tú no tienes nada.
–Tengo tres ovejas
en una cabaña.
Una me da leche,
otra me da lana
y otra, mantequilla
para la semana.

– *La escalera:*

Estando el señor don Gato
sentadito en su tejado
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
sentadito en su tejado.

Ha recibido una carta
que si quiere ser casado
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
que si quiere ser casado.

Con una gatita blanca
sobrina de un gato pardo
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
sobrina de un gato pardo.

El gato por ir a verla
se ha caído del tejado
¡marramamiáu!, ¡miau!, ¡miau!
se ha caído del tejado.

Se ha roto siete costillas
y la puntita del rabo
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
y la puntita del rabo.

Ya lo llevan a enterrar
por la calle del pescado
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
por la calle del pescado.

Al olor de la sardina
el gato ha resucitado

¡marramamiáu!, ¡miau!, ¡miau!
el gato ha resucitado.

Por eso dice la gente
siete vidas tiene un gato
¡marramamiau!, ¡miau!, ¡miau!
siete vidas tiene un gato.

– *Autorretrato:*

Don Melitón tenía tres gatos
que los hacía bailar en un plato,
y por las noches les daba turrón.
¡Qué vivan los gatos de don Melitón!

► Kandinsky

– *El tren de Murnau:*

El tren chucuchucu
con su chacachá
lleva a los viajeros
de acá para allá.

Los lleva a los montes,
les enseña el mar,
pasa pueblecitos,
entra en la ciudad.

– *Pareja a caballo:*

Había una vez un lobito bueno
al que maltrataban todos los corderos.
Había también un príncipe malo,
una bruja hermosa y un pirata honrado.
Todas estas cosas había una vez,
cuando yo soñaba un mundo al revés.

3. Poner música clásica a los cuadros

Hará falta hacer una selección previa de melodías que puedan retener fácilmente: *Cascanueces*, de Chaikovsky, para *Dos mujeres corriendo en la playa*; *Escenas de niños*, de Schubert, para *Niña con barco*; *Suite del Gran Cañón* para *Pareja a caballo*, *El mar*, de Debussy, para cualquier cuadro seleccionado de Picasso. Procurar que hagan asociaciones por el sonido, instrumentos, ritmos, sentimientos, etc.

Una de las cosas que puede ayudar a hacer este ejercicio es poner música en el momento de presentar los cuadros. Acompañar cada cuadro con «su» sintonía puede ofrecer un momento bonito, especial y mágico.

Sugerimos dos posibles elecciones, la reducida y la amplia: la reducida se basa en una sola pieza, *La bella durmiente* de Chaikovsky, y la amplia ha adecuado más las melodías a los contenidos.

► Versión reducida:

Partiendo del *Ballet de La bella durmiente*, de Chaikovsky

PICASSO

Dos mujeres corriendo en la playa

Mendigos a orillas del mar

Niña con barco

Pesca nocturna en Antibes

Acto I: *Vals*.

Acto III: *Paso de dos*.

Acto III: *Paso de cuatro*.

Acto II: *Farandola*.

MIRÓ

Auto-retrato

La mesa

El campo labrado

La escalera

Acto I: *Paso de acción*.

Danza mujere.

Variación de Aurora.

Coda.

KANDINSKY

Pareja a caballo

Murnau

Moscú

Composición VIII

Acto III: *Apoteosis*.

Acto III: *Marcha*.

Acto II: *Panorama*.

Acto III: *Paso de carácter*.

► Versión amplia:

PICASSO

Mendigos a orillas del mar

Wagner, *Obertura de Tristán e Isolda*.

Gershwin, *Rapsody in blue* (fragmento).

Debussy, *El mar*, segundo mov. *Las olas*.

Albéniz, *Rumores de la caleta*

Albéniz, *Suite ibérica: el puerto*.

Dos mujeres corriendo en la playa

Niña con barco

Pesca nocturna en Antibes

Mozart, *Don Giovanni*, *Ven a la ventana*.

Berlioz, *La condena de Fausto*: *Ballet de silfos*.

MIRÓ

Autorretrato

La mesa

Mozart, *Don Giovanni*, *Obertura*.
Strauss, *De cacería*, polka rápida.
Schubert, *La trucha*, tema con variaciones.

El campo labrado

Malher, *Canción de la tierra*
Grieg, *Peer Gynt*, *Suite 1: por la mañana*.

La escalera

Beethoven, *Sexta sinfonía*. *La pastoral*, primer mov. *Despertar de los sentimientos al encontrarse en el campo*.

Berlioz, *Sinfonía fantástica*. *Episodios de la vida de un artista*. *Un baile*. *Vals*, allegro ma non troppo.

KANDINSKY

Pareja a caballo

Smetana, *Mi patria: el río Moldava*.

Murnau

Chaikovsky, *La bella durmiente*.
Schubert, *De La bella molinera: Caminar*.

Moscú

Mussorgsky, *Cuadros para una exposición: el Viejo castillo*.

Composición VIII

Cascanueces: *Danza rusa*.

Hadyn, *La creación*. *Introducción*.

4. Las estaciones de Vivaldi

Escuchar las cuatro estaciones (o un fragmento menor, un movimiento) y decidir cuál encaja mejor con un cuadro u otro. No hace falta que sea con todos, se pueden escoger sólo algunos para facilitarlo. *El campo labrado* (otoño o verano), *Mendigos a orillas del mar* (invierno), etc.

Pueden darse muchas variantes y se puede trabajar en momentos diferentes:

- ▶ Se puede mostrar un cuadro y ver qué estación musical le va mejor.
- ▶ Se puede ampliar la elección del cuadro que mejor encaja con la estación a partir de uno de los autores del libro de la editorial Taschen o de otros autores de la colección fija.
- ▶ Para la colección flexible sugerimos usar los cuadros de las cuatro estaciones de Archimboldo que dan para mucho.

5. La noche

Elegir dos piezas que tengan como temática la noche. Recordad que hay cuatro cuadros de temática nocturna o de atardecer. Ver qué cuadro encaja mejor con cada una de las siguientes piezas:

- ▶ Beethoven, *Sonata* n. 14, op. 27, n. 2 *Claro de luna*. Addagio sostenuto
- ▶ Mozart, *Eine Kleine Nachtmusic* K. 525. Allegro.
(Se pueden usar otros, si se tienen más a mano; por ejemplo, el tercer movimiento del *Sueño de una noche de verano* de Mendelson: Nocturno; Debussy: *Claro de luna*, dentro de *Suite Bergamasque*; Rossini y Respighi: *La tienda fantástica: Nocturno*; y también *Nocturnos* de Chopin, con el 5 y el 9.

Se pueden buscar otros cuadros de la colección flexible que reflejen dos maneras de entender musicalmente la oscuridad.

Otra alternativa es escuchar solamente a Mozart, *Eine Kleine Nachtmusic* K. 525. Allegro, y Andante; y compararlas con los cuadros escogidos.

Algunas variantes:

- ▶ Para la primavera, musicalmente hablando, hay otros autores interesantes:
- ▶ Mendelson, *Canción primaveral*, dentro de *Canciones sin palabras*, n.º 20.
- ▶ Beethoven, *Sonata para violín y piano* n.º 5, primer movimiento: *Primavera*.
- ▶ Schubert, *Sueños de primavera*.
- ▶ Schumann, *Sinfonía* n.º 1, *Primavera*, Allegro animato e grazioso primer movimiento.
- ▶ Grieg, *Suite lírica* «A la primavera».
- ▶ Mozart, *Cuarteto* K 387 «Primavera», primer movimiento.
- ▶ Beethoven, *Sinfonía* 6 *Pastoral*, 2.º movimiento, «Escena del riachuelo».
- ▶ J. Strauss, *Voces de primavera*, vals 410.

Esta selección está editada por Planeta Agostini, dentro de la colección clásicos inolvidables, nº 1.

6. Olor, gusto y tacto de los cuadros

Preguntar por el olor, el gusto y el tacto de un cuadro. ¿Podemos imaginar olor de jabón o de colonia para el *Autorretrato* de Miró? O ¿el sabor de los helados que se comen las señoras de *Pesca nocturna en Antibes*?

preguntas sobre traducir a varios lenguajes: musicales y otros

- ▶ ¿Podríamos decir esto bailando?
- ▶ ¿Qué ritmo tendría X?
- ▶ ¿De qué color sería X?
- ▶ ¿Con qué canción o poema relacionarías...?

7. Resumir

Resumir es decir de manera breve y condensada una historia, situación o proceso, buscando los aspectos más significativos. Hay muchas oportunidades para resumir, pero hace falta ir despacio. Para los estudiantes que tienen dificultad, primero deberemos establecer cuáles son las ideas básicas, los conceptos importantes, y después, hablar de cada uno de ellos.

Como dice el *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora, *resumir* es una composición o condensación de dos o más elementos de un compuesto. Tiene la gran ventaja de ser una habilidad muy económica: se concentran cosas en pocas palabras o imágenes, pero tiene el defecto de quedar muy comprimido y a veces no se perciben las partes resumidas.

juegos y actividades lúdicas

1. Jugar a quién es quién

Jugar a «Quién es quién» de la siguiente manera. Un niño o una niña piensa en alguna persona de la clase y se lo dice a la maestra o a otro miembro de la clase. Los otros deben decir alguna palabra que identifique a la persona escogida y quien la ha esco-

gido debe responder sólo «sí» o «no». Se trata de adivinar, con el menor número de intervenciones posible, quién es el niño o la niña escogido.

2. ¿Cuántos hermanos tenemos?

Preparar una gráfica sencilla que contenga dos columnas, la de «sí» y la de «no». Preguntar a los niños y niñas si tienen un hermano o hermana, o si no tienen ninguno. Ir apuntando en la pizarra. También se pueden usar pegatinas de colores. Al final contaremos todas las pegatinas.

3. Nuestros animales

Preguntar por nuestros animales preferidos. Hacemos una fotocopia de los animales de la página 243, D4. Cada niño y niña coloca una pegatina en la fila del animal preferido. Al final los sumaremos y sabremos cuáles son los animales preferidos de nuestra clase.

4. Representación

Traer a clase una bolsa de cacahuetes. En la pizarra dibujaremos un esquema, más o menos así:

	1	2	3	4	5
Dibujo de un cacahuete					
Dibujo de dos cacahuetes					
Dibujo de tres cacahuetes					
Dibujo con muchos cacahuetes					

Los niños y niñas abren los cacahuetes y, según los frutos que contenga, harán una cruz en la casilla correspondiente. Este procedimiento se puede extrapolar a otras actividades de la clase, y queda bien claro a partir de las cruces cuáles son las «tendencias» dominantes.

5. Música para mediodía

Se hace una fotocopia grande de la portada de tres discos y se escuchan las tres músicas (o fragmentos). Después, se pone una pegati-

na sobre la portada del que más haya gustado. Así, aquel día o aquella semana, a la hora de la siesta tendremos música de...

• jugar con cuentos

1. Una viñeta

Al final de cada cuento que contemos, se tiene que dibujar una escena que lo sintetice. Será una manera de saber qué ha asimilado cada uno.

2. El nombre de un personaje

Unos cuantos niños y niñas escogen un personaje y lo representan sin decir nada. Los demás deben adivinar de quién se trata. El juego debería servir para ver si somos capaces de poner nombre a un conjunto de actividades, o si podemos resumir algo complejo (un personaje) en una sola palabra: su nombre.

3. Maneras de ayudar a identificar los elementos esenciales

Leemos un cuento e identificamos los elementos más importantes, dejando de lado los más superficiales. Después podemos:

- ▶ Resumir el cuento.
- ▶ Dibujar dos viñetas del cuento.
- ▶ Pensar un título para el cuento.
- ▶ Resumir qué hemos hecho durante la sesión o durante una mañana.

4. Buscar títulos

Buscar títulos para distintas partes del cuento. Por ejemplo, «Principio» o «Abandonados» o «Se acercan al bosque», etc.

5. Tres palabras

Como síntesis, decir con tres palabras qué hemos aprendido en la clase de hoy. Primero se dan pistas: algunas palabras (hablar mejor, escuchar a los otros, mirar atentamente, etc.). Cada vez los niños y niñas deben ser más autónomos.

jugar con el arte

1. Bautizar cuadros

Inventar títulos para cuadros. Aparte de «bautizar» los doce cuadros, podemos pasar una serie de diapositivas para que los niños y niñas pongan títulos. A partir de esos títulos podemos crear: nuevos títulos, versos, una canción o una representación.

2. Dibujar

A partir de un dibujo que ellos hagan, se puede iniciar un diálogo. Podemos tener en cuenta el siguiente plan de discusión:

- ▶ Cuando haces un dibujo, ¿le pones título?
- ▶ ¿Cómo eliges el título?
- ▶ Cuando hablas de tu dibujo, ¿lo nombras por su título?
- ▶ ¿Crees que el dibujo se parece al título?
- ▶ Si el dibujo tuviera otro título, ¿sería el mismo dibujo?
- ▶ ¿Podrías elegir otro título para tu dibujo?
- ▶ Si quisieras cambiarle el título, ¿qué otro título le pondrías?

3. Resumir con garabatos

Puestos a resumir, proponemos un último ejercicio a partir de garabatos (página 196). En esta actividad resumiremos buena parte de las habilidades usadas a lo largo de este libro. Dibujar en la pizarra estos garabatos o dar a cada niño y niña una fotocopia ampliada (de las seis casillas o de una). Los niños y niñas «dan vida» a los garabatos creando objetos, personas, paisajes, etc., a partir de ellos. Después veremos qué ha dibujado cada uno y lo explicaremos. Con las palabras y las imágenes que usemos crearemos un cuento.

preguntas sobre resumir

- ▶ Di en pocas palabras...
- ▶ Si tuvieras que dibujar lo que resume X, ¿cómo lo harías?
- ▶ ¿Puedes decir con otras palabras lo que ha resultado de...?
- ▶ ¿Qué color representaría mejor a X?

V. Actividades de evaluación

Evaluar es pensar. Por tanto, no podemos dejar de enfatizar el tema de la evaluación en un programa que se propone mejorar la capacidad de pensar del alumnado.

Partimos de algunas premisas:

- ▶ El ser humano, en tanto que ser pensante, es un ser que evalúa. Por tanto, evaluar es una actividad inherente a los seres humanos. Etimológicamente, la palabra *pensar* significa «sopesar» –poner una cosa en la balanza para evaluar su peso–. Por tanto, *evaluar* significa determinar el valor de una cosa, es un proceso de evolución continua del pensamiento y no puede ser tratada como un hecho aislado.
- ▶ Los niños y las niñas, como seres humanos y seres pensantes, deben ser vistos como sujetos evaluadores, y no sólo como objetos de evaluación del profesorado. Como sujetos evaluadores, los niños y niñas deben aprender a evaluar y a evaluarse.
- ▶ Proponemos un trabajo de evaluación a través del ejercicio del razonamiento analógico, que capacita para hacer comparaciones, establecer relaciones, percibir semejanzas y diferencias, y usar criterios. Este trabajo se lleva a cabo a través de una síntesis profundizada, verbalizada y plena de significación.

Tomando como base estas premisas proponemos prácticas sencillas, que el profesorado podrá ir variando y recreando.

Las prácticas que proponemos en este manual pueden ser usadas en cualquier actividad realizada por el profesorado, todo dependerá de los objetivos que tenga en mente. Las prácticas están clasificadas de la siguiente manera:

1. Autoevaluación.
2. Evaluación de la dinámica de clase.
3. Evaluación de la relación entre los miembros de la clase.

4. Evaluación de la participación de los miembros del grupo.
5. Evaluaciones abiertas.

Observación importante:

En este tipo de evaluación se puede trabajar con criterios cerrados y con criterios abiertos. Puesto que el material está adaptado para niños pequeños, la mayor parte de actividades propuestas cuentan con criterios cerrados. Sugerimos que las evaluaciones de criterios abiertos sean aplicadas después de algún tiempo de práctica con otro tipo de evaluación. Consideramos evaluaciones con criterios cerrados aquellas donde los criterios son dados.

1. Autoevaluación

1.1. Con caras

MATERIAL:

Dibujos de una cara sonriente, una normal y una triste.

PROCEDIMIENTO:

- a) Presentar las caras y enunciar el criterio que cada una representa:

CARAS	CRITERIOS
Sonriente	me lo he pasado muy bien.
Normal	me lo he pasado bien.
Triste	no me lo he pasado bien.

- b) Pedir a los niños y niñas que elijan la cara que mejor representa su autoevaluación.
- c) Pedir que digan las razones de su elección.

1.2. Con colores

MATERIAL:

Colores: la maestra puede escoger tres colores, por ejemplo: gris, rojo y verde.

PROCEDIMIENTO:

COLOR	CRITERIO
Gris	No he estado atento(a). / No he participado. No me ha gustado. / No me he expresado.

- Rojos He estado atento(a). / He participado.
 Me ha gustado la clase. / Me he expresado libremente.
- Verdes He estado en silencio durante toda la clase.
 No he participado hablando, pero he escuchado a mis compañeros(as).

Se pueden plantear muchas variantes, tanto en la elección de los colores como en la manera de plantear los criterios. Una manera activa es pedir a los niños y niñas que pongan una pegatina del color que quieran en un mural, y después se comenta el resultado del conjunto del grupo.

1.3. Con música

MATERIAL:

Pieza musical: Chaikovsky, *La bella durmiente*, Op. 66. Preludio.

PROCEDIMIENTO:

- Los niños y niñas se colocan en posición de relajación (por ejemplo, tumbados sobre un colchón).
- Escuchar dos fragmentos de la música citada, escogidos antes por la maestra. Por ejemplo, partiendo del Preludio: los primeros compases de las tres primeras piezas –introducción, marcha y escena danzante–. Es una secuencia que va bien porque la introducción es agitada, la marcha es de ritmo ligero y muy fácil de reconocer, y la escena danzante es más suave.
- Pedir a cada niño y niña que escoja el fragmento que mejor representa su comportamiento durante la sesión:

SELECCIÓN	CRITERIO
Introducción	Me he movido mucho, he hecho ruido durante toda la clase. He hablado mucho.
Marcha	He estado atento(a) a ratos y a veces he participado.
Escena danzante	He estado muy atento(a) durante toda la clase y he participado sin hacer ruido y con calma.

Pedirles que expliciten qué criterio utilizan para hacer su elección.

2. Evaluación de la dinámica de clase

2.1. Con un rompecabezas

MATERIAL:

Presentar dos dibujos de un rompecabezas bien hecho y acabado, y otro con un rompecabezas a medio montar (véase pág. 246).

PROCEDIMIENTO:

- a) Preguntamos si la discusión en clase:
 - ha tenido un buen camino, se ha llevado a cabo con orden, y respondía a un interés común.
 - ha sido muy agitada, no había organización y no hemos conseguido llegar a ningún punto común.
- b) Pedir que cada niño y niña elija el dibujo que mejor representa su evaluación sobre la dinámica de la clase.
- c) Pedirles que expliciten las razones de su elección.

2.2. Con relámpagos y estrellas

MATERIAL:

Dibujos que representen una estrella con conexión entre las distintas puntas y otra que muestre confusión y desorden, con rayos y truenos (como las que se pueden encontrar en el programa Word, reproducido en la página 247).

PROCEDIMIENTO:

- a) Presentar los dibujos y los criterios que representan.

DIBUJOS

Nube con rayos y truenos

La estrella

CRITERIOS

La clase ha sido muy agitada.

La clase ha sido tranquila.

- b) Pedirles que escojan el dibujo que mejor representa su criterio de evaluación.
- c) Pedirles que presenten sus razones.

2.3. Con sol y nubes

MATERIAL:

Tres dibujos: un sol radiante, un sol medio tapado por una nube y una nube con tormenta.

PROCEDIMIENTO:

- a) Escoger el dibujo que mejor representa su evaluación respecto a cómo ha sido la clase:

DIBUJO	CRITERIO
Sol radiante	El diálogo ha sido muy claro y luminoso.
Sol tapado	El diálogo ha ido bien, pero puede mejorar.
Nube con tormenta	El diálogo ha sido confuso, hay que mejorar.

- b) Pedirles que escojan el dibujo que mejor representa su criterio.
c) Pedirles las razones que tienen para su elección.

3. Evaluación de la relación entre los miembros de la clase

3.1. Con flechas

MATERIAL:

Dos dibujos: uno con flechas convergentes y otro con flechas divergentes como se muestra en la página 248.

PROCEDIMIENTO:

- a) Presentar los dos dibujos y enunciar el criterio que cada uno representa.

DIBUJO	CRITERIO
Flechas convergentes	Todos hablábamos de un tema. / Hemos coincidido.
Flechas divergentes	Cada uno hablaba sobre lo que quería y no hemos llegado a ningún acuerdo.

- b) Pedir que cada uno elija el dibujo que mejor representa su punto de vista.
c) Pedir que digan las razones de su opinión.

3.2. Con música

MATERIAL:

Pieza musical: Chaikovsky: *Bella durmiente*. Op. 66. Acto III.
21. Marcha
23. Variaciones I-IV

PROCEDIMIENTO:

- a) Los niños y niñas se colocan en posición de relajación.
b) Escuchamos los dos fragmentos de la pieza musical.

SELECCIÓN	CRITERIO
Marcha	Cada uno iba por su cuenta y no se seguían entre ellos.
Variaciones	Todos iban a una, se escuchaban de forma coordinada.

- c) Pedir a cada niño y niña que escoja el fragmento que mejor represente su comportamiento durante la sesión.
- d) Pedirles que den las razones de su elección.

3.3. Con gestos de manos

MATERIAL:

Las propias manos o algún dibujo alusivo: unas manos que aplauden, unas manos que se estrechan y unas manos abiertas y vacías (véase pág. 249).

PROCEDIMIENTO:

- a) Se muestran las imágenes y se especifican los criterios. Si se quiere, se puede empezar con dos imágenes y, más adelante, añadir la tercera. A lo largo del ciclo se pueden añadir otras diferentes.

IMÁGENES	CRITERIOS
Manos que aplauden	Nos hemos ayudado y respetado.
Manos que se estrechan	Algunos se han ayudado y respetado, pero otros no.
Manos vacías	Ni nos hemos ayudado ni nos hemos respetado. Nos hemos quedado con las manos vacías, tendremos que mejorar.

- b) Pedirles que escojan el dibujo o gesto que mejor representa el comportamiento del grupo durante la sesión.
- c) Pedirles que expliciten qué criterio utilizan para su elección.

4. Evaluación de la participación de los miembros del grupo

4.1. Con botellas

MATERIAL:

Tres botellas de agua: una llena, una medio llena y una vacía.

PROCEDIMIENTO:

- a) Presentar las tres botellas y los criterios que representan:

BOTELLAS	CRITERIOS
Llena	Todos hemos participado.
Medio llena	Sólo hemos participado unos cuantos.
Vacía	Muy pocos han participado.

- b) Pedir que cada niño y niña escoja el nivel de agua de la botella de acuerdo con el criterio elegido por él o ella.
- c) Pedir que presenten las razones de su elección.

4.2. Levantar la mano

MATERIAL:

Las propias manos.

PROCEDIMIENTO:

- a) Se pide, por turnos, que los niños y niñas que han participado mucho en el diálogo levanten una mano bien abierta. Los que han participado una o dos veces que levanten un dedo, y los que no han participado ni una vez que levanten la mano cerrada.
- b) Pedirles que den razones de su conducta.

Este tipo de evaluación sirve también para que se den cuenta de que unos hablan mucho (quizás demasiado) y otros poco o nada. Quizás sea una forma de reequilibrar las intervenciones de los miembros del grupo.

4.3. Con música

MATERIAL:

Pieza musical: Chaikovsky: *Bella durmiente*. Op. 66. Acto I.

PROCEDIMIENTO:

- a) Pedir que cada miembro del grupo escoja una de las dos piezas según muestre una relación armónica entre ellos o una falta de relación, porque cada uno se desliga de los otros.

SELECCIÓN	CRITERIO
Vals	Conjunto armónico. Todos relacionamos nuestras intervenciones.
Final	Cada uno va a lo suyo y no relacionamos nuestras intervenciones.

- b) Pedir a cada niño y niña que escoja el fragmento que mejor represente su evaluación de la intervención de los miembros del grupo.
- c) Pedirles que den las razones de su elección.

5. Evaluaciones abiertas

Estas formas evaluativas son para reforzar la memoria sobre la sesión, para hacer una síntesis y motivar la metacognición.

5.1. Con una bombilla

MATERIAL:

El dibujo de una bombilla o una bombilla de verdad (véase pág 250).

PROCEDIMIENTO:

Se muestra el dibujo y se pregunta a los niños y niñas qué han aprendido hoy, qué idea nueva han tenido, o bien, qué les ha sorprendido de la clase.

5.2. Con unas tijeras

MATERIAL:

El dibujo de unas tijeras o unas tijeras de verdad (véase pág 251).

PROCEDIMIENTO:

Se muestran las tijeras y se pregunta a los niños y niñas qué cortarían de la sesión de ese día, qué sobra o qué no ha ido bien (ruido, distracción, etc.).

5.3. Con un martillo

MATERIAL:

Un dibujo de un martillo o un martillo de verdad (véase pág 252).

PROCEDIMIENTO:

Se muestra el martillo y se les pregunta de qué aspecto de la sesión les gustaría seguir hablando, en qué quieren insistir.

5.4. Con una flor

MATERIAL:

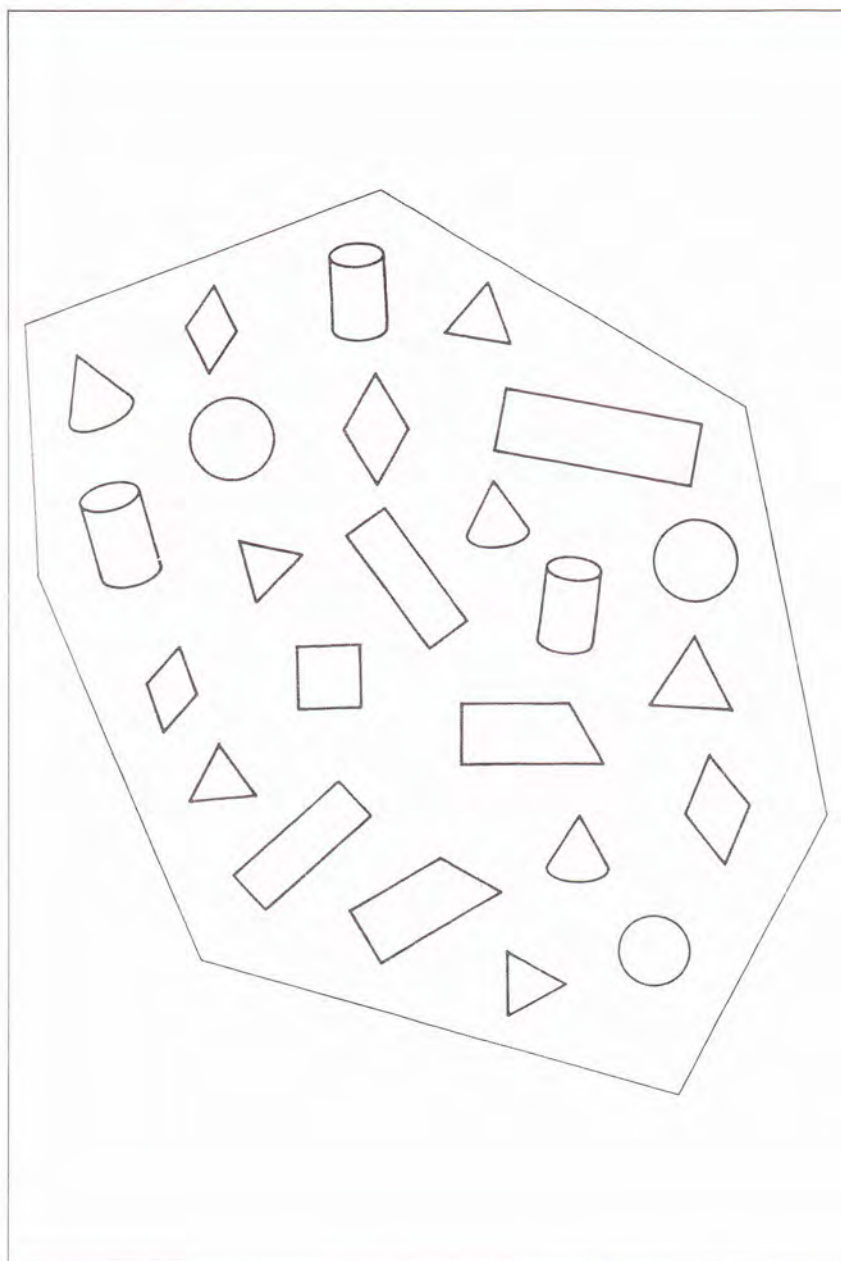
Una flor de verdad o un dibujo de una flor.

PROCEDIMIENTO:

- a) Entre todos decidimos que al final de la clase regalamos una flor a... por su especial aportación a la sesión de hoy.
- b) Algún niño o alguna niña justifica la elección diciendo por qué se la merece.

- c) Siempre puede haber empates, y el propio grupo se puede otorgar la flor de forma colectiva.

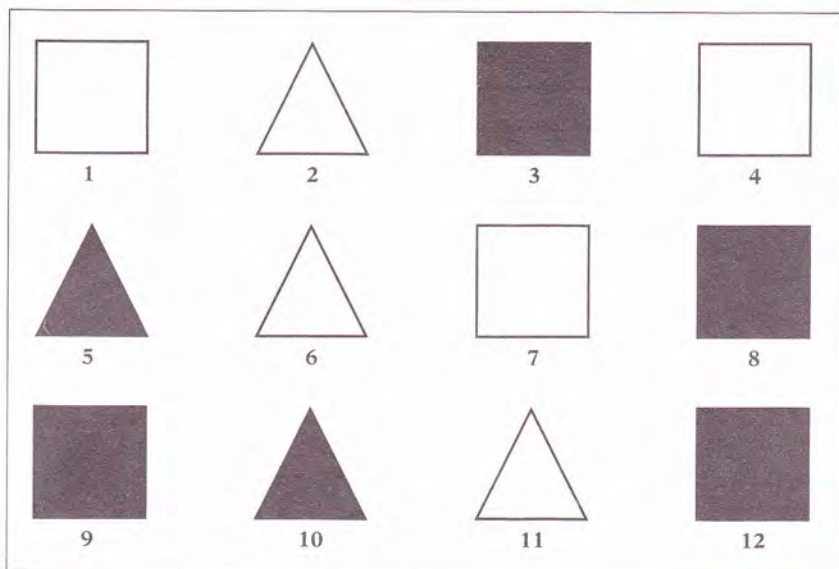
La mayoría de los materiales propuestos son bastante simples, pueden ser improvisados o extraídos de las imágenes prediseñadas del programa informático Word.



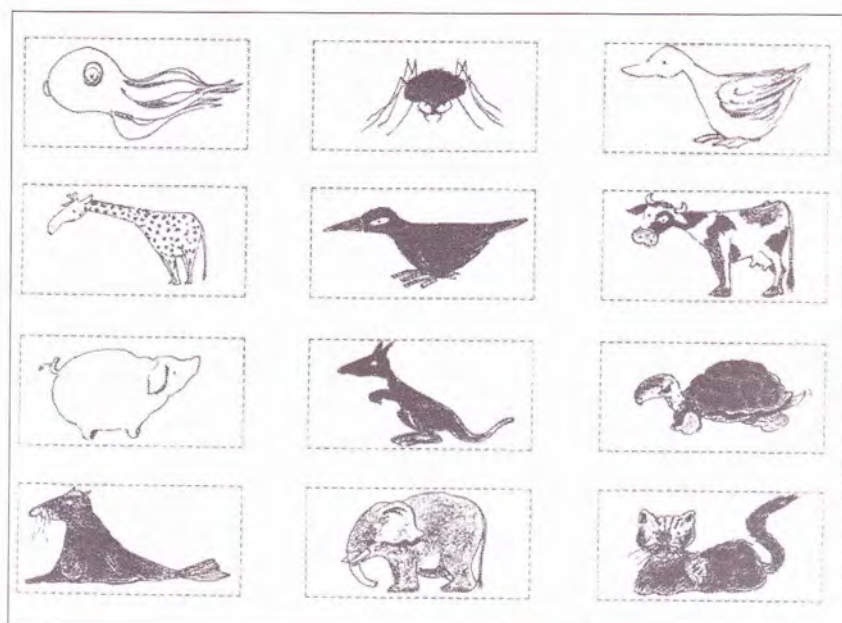
DIBUJO D1



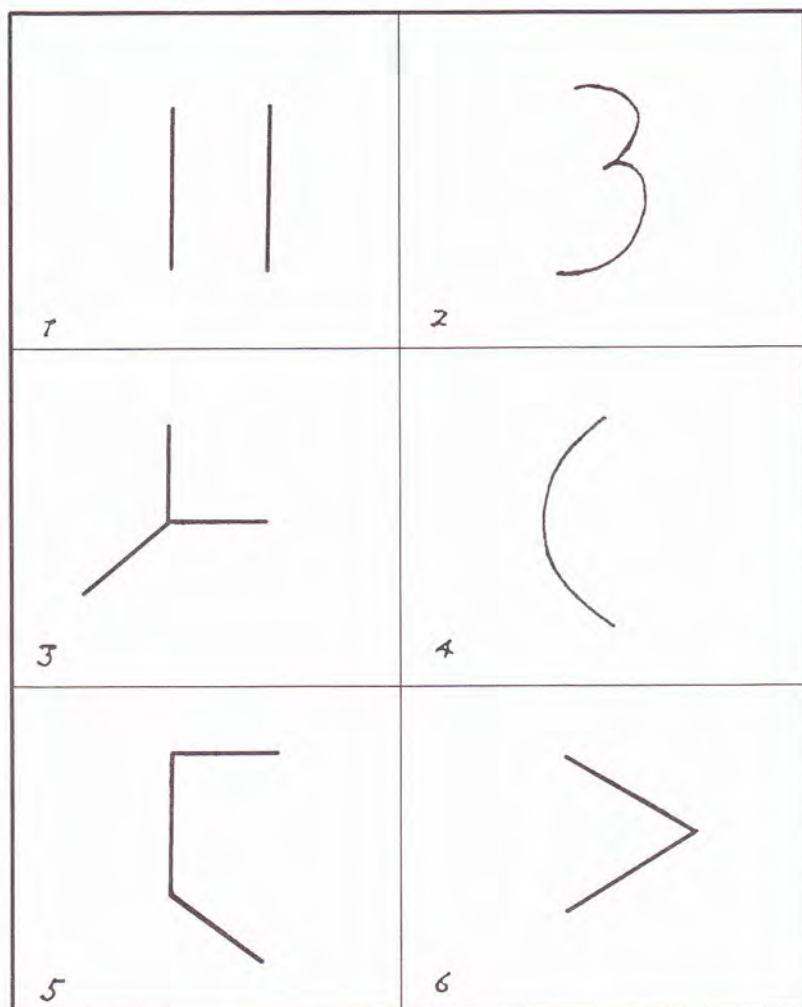
DIBUJO D2



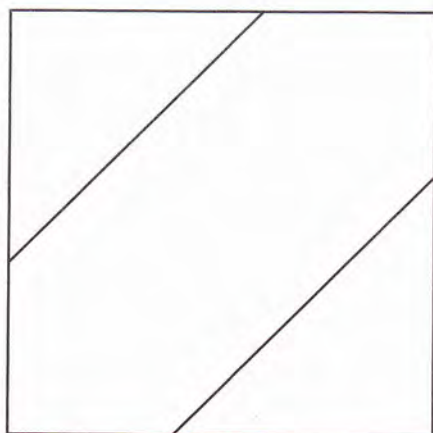
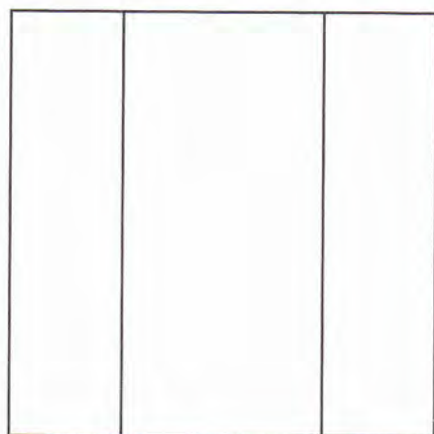
DIBUJO D3



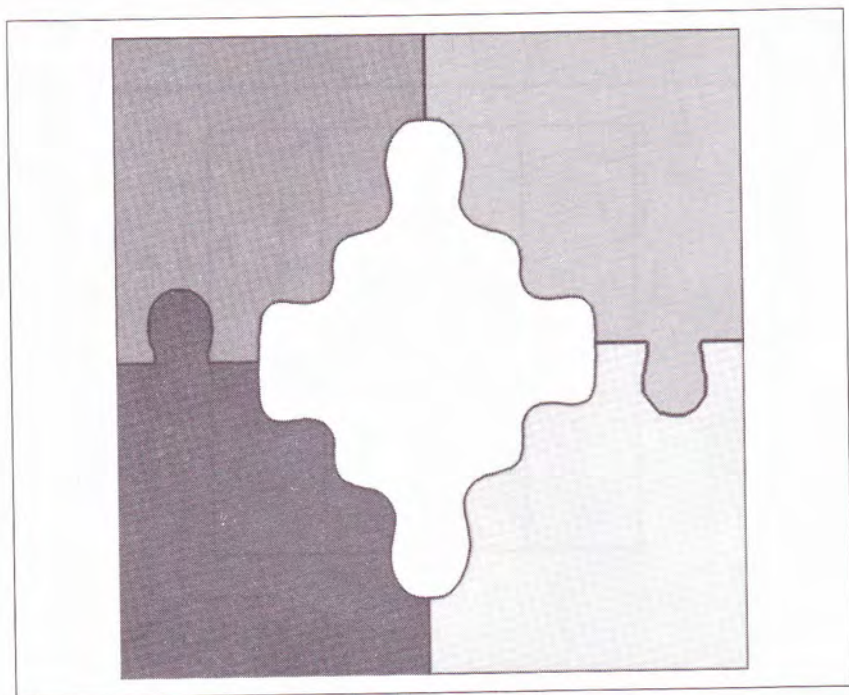
DIBUJO D4



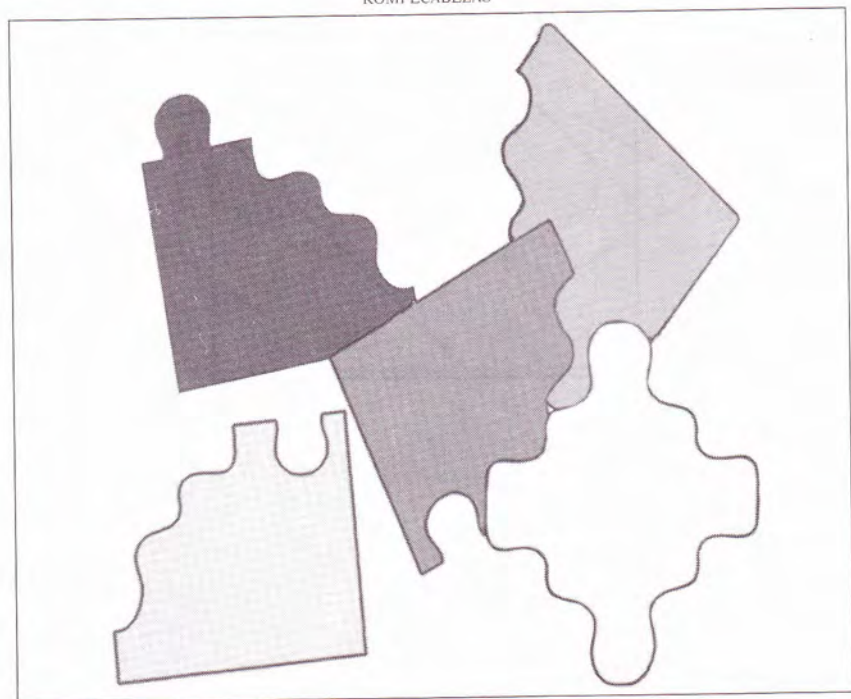
DIBUJO D5

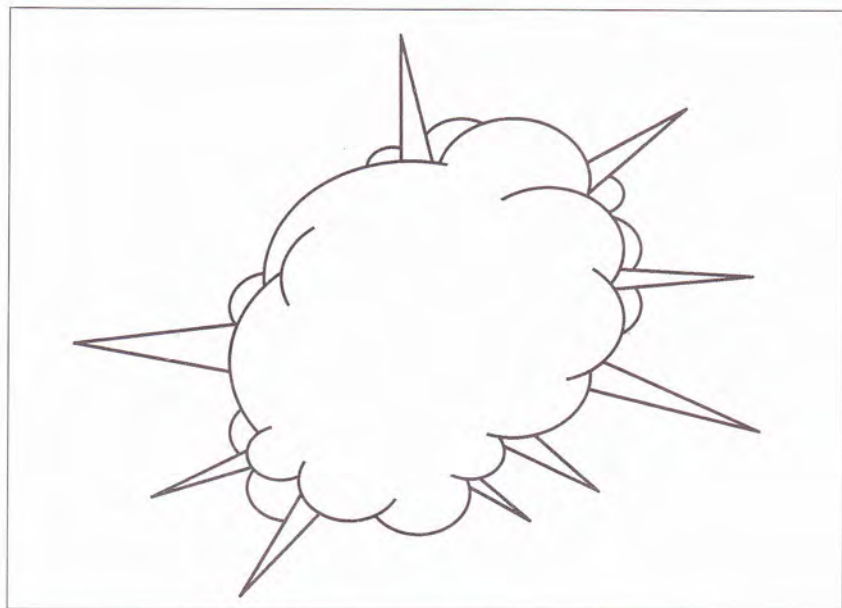


DIBUJO D6



ROMPECABEZAS

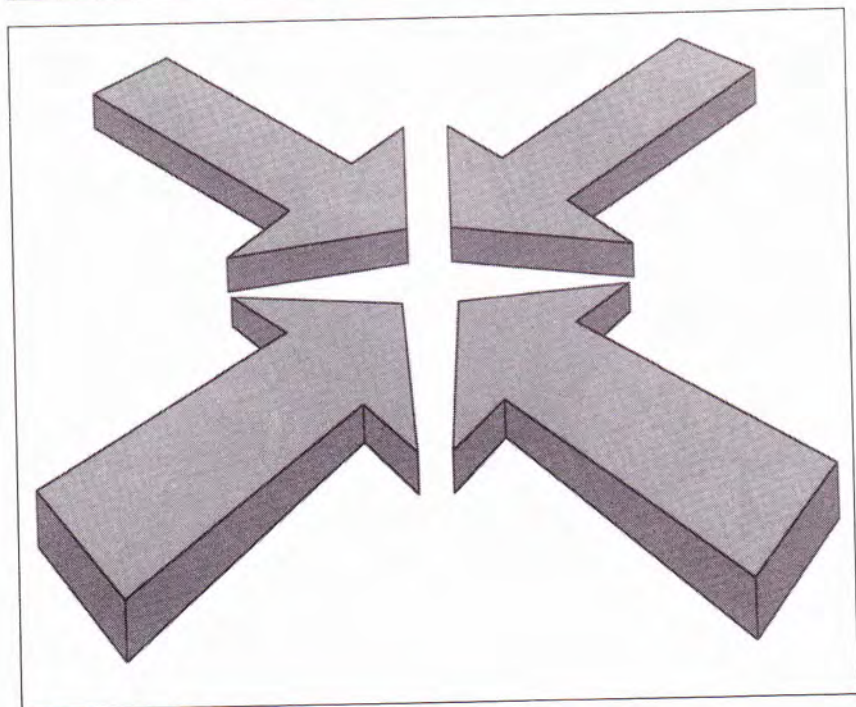
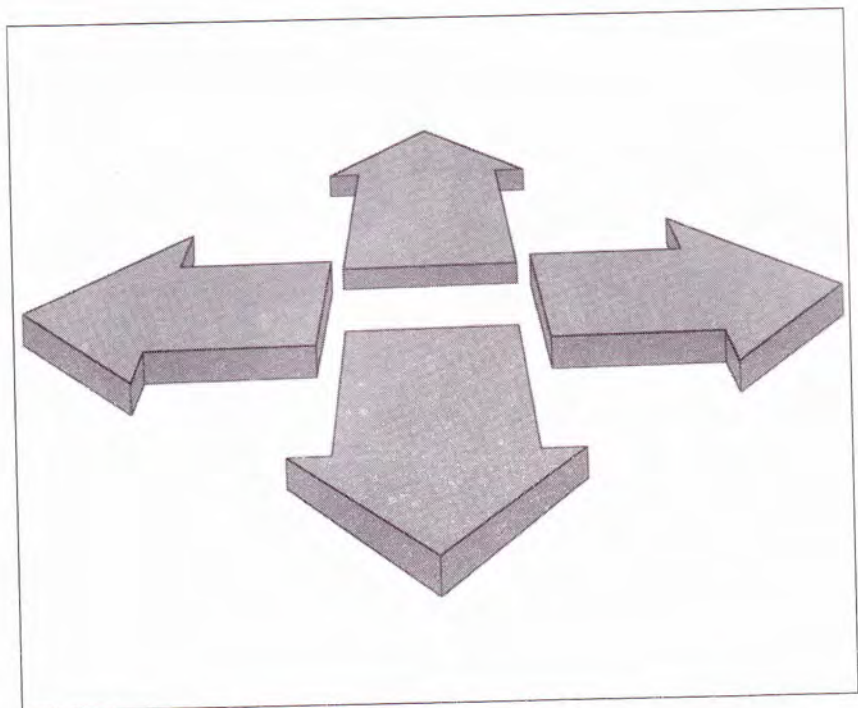


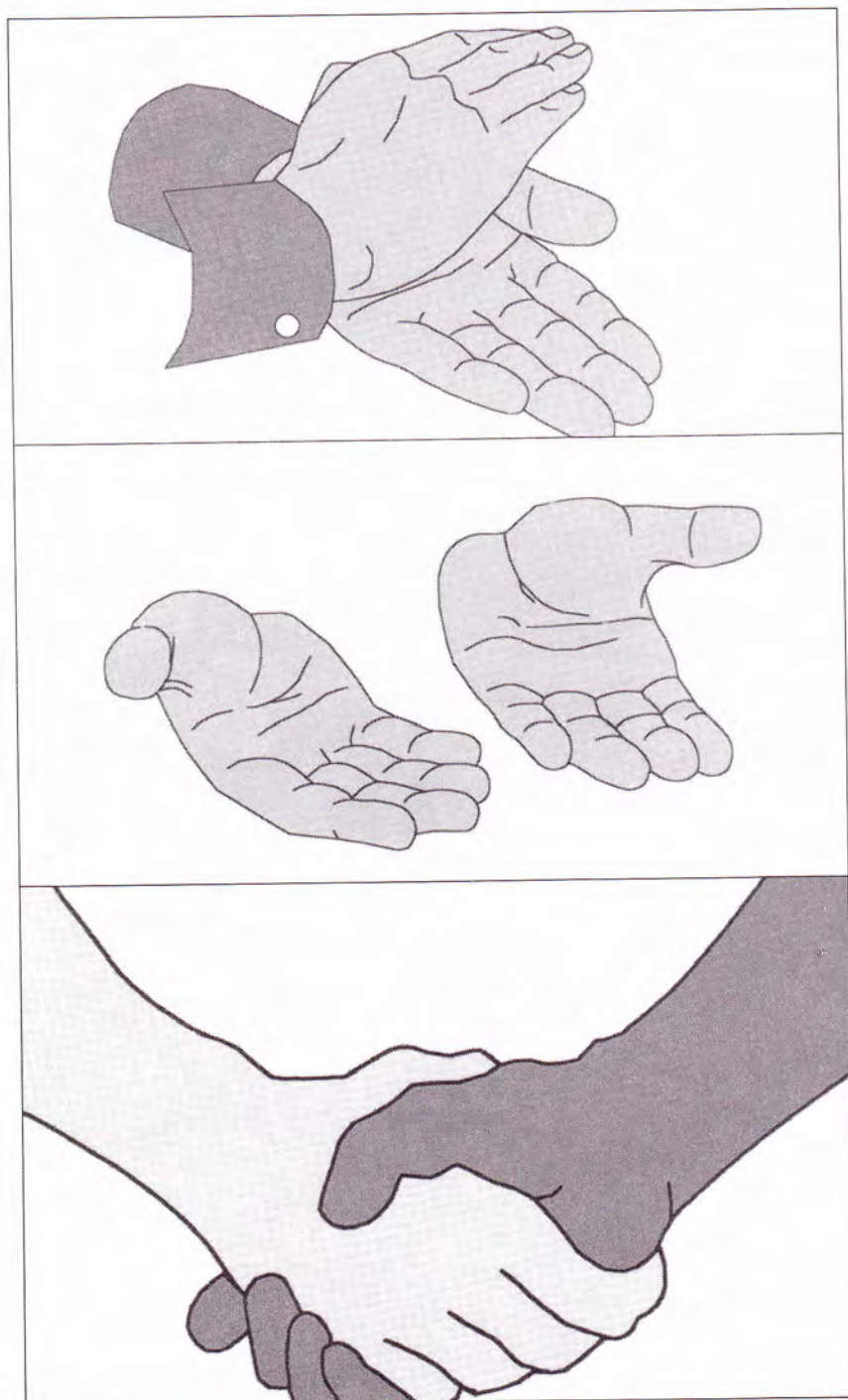


RELÁMPAGO

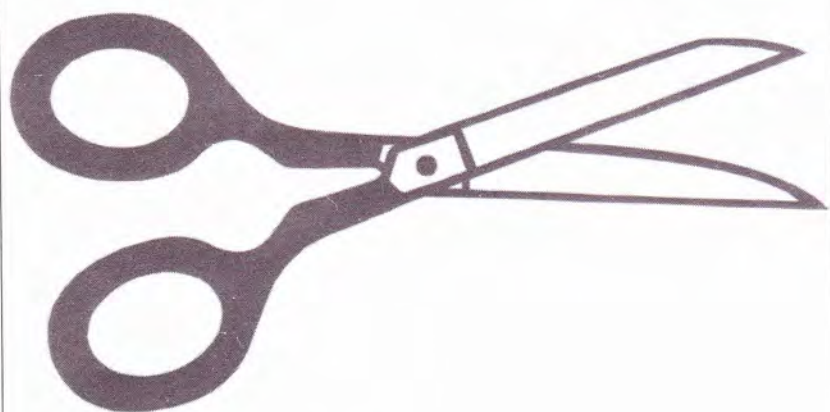


ESTRELLA

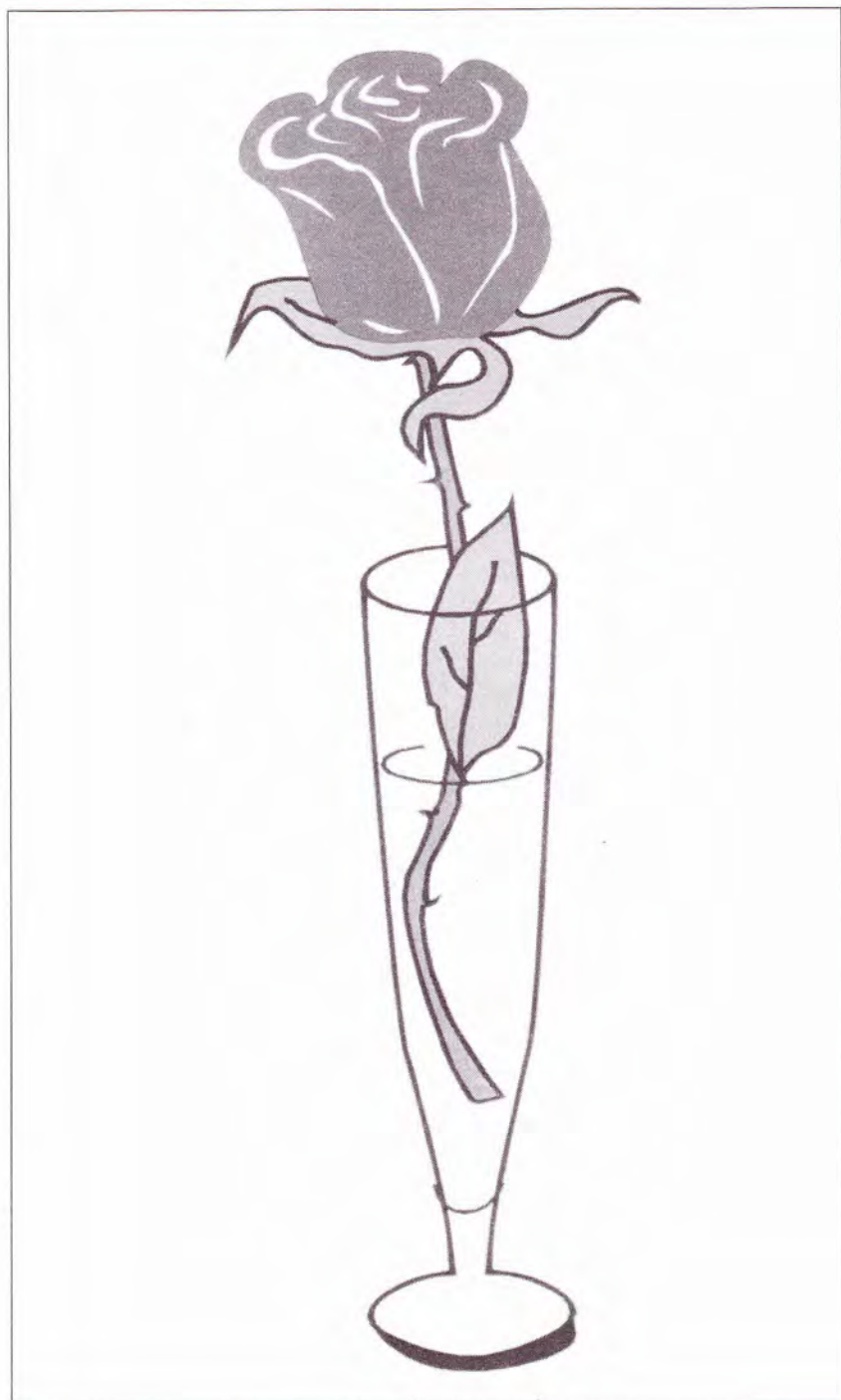












Anexo

Este anexo tiene como finalidad facilitar el trabajo de las maestras al menos en dos sentidos: por una parte, ofrecerles las obras de arte que configuran la colección fija y, por otra, dar una breve noticia biográfica y una información sumaria de cada una de las piezas, para que puedan ayudar a una mejor exploración de las obras.

En ningún caso pretendemos que las obras deban mostrarse de esta forma y en este tamaño ni que la información sea suficiente y exhaustiva. Y por supuesto es una información de uso exclusivo del maestro que no tiene por qué transmitir a los estudiantes. Se trata de poseer unos conocimientos básicos que a su vez nos ayudan a «ver» mejor y que pueden hacer más interesantes las preguntas y sugerencias que hagamos en el aula.

Presentación de los cuadros

Recomendamos especialmente que los cuadros de la colección fija sean introducidos con cierto misterio, generando sorpresa, procurando algún momento de intriga y despertando la curiosidad. Por ello sugerimos distintas formas de presentación:

- ▶ A través de medios diferentes:
 - Transparencias.
 - Fotocopias en tamaño postal.
 - Plastificado en tamaño Dina 3.
 - Plastificado en tamaño Dina 4.
 - Tamaño poster.
 - Primero en fotocopia en blanco y negro, después en color.
 - Con diapositivas. Algunos recursos:
 - Dos diapositivas a la vez: detalle(s) y todo el cuadro.
 - Paralelos: autorretrato de Miró y otros autorretratos y fotografías.
- ▶ A través de distintas estrategias:
 - A partir de un detalle: barca, círculo, etc.
 - Escondido en el aula y que sea buscado como en un juego de pistas.
 - Con un caballete (cubierto, descubierto o a medio cubrir, con un velo, etc. para adivinar).
 - Dentro de un marco de cuadro.
 - A partir de canciones: *el tren de Murnau*.
 - Que dibujen un tren o una granja y después comparamos.
 - Como una sorpresa que llega desde el exterior, como un regalo.
 - Haciendo un dibujo a partir de algunos elementos: *Composición VIII*.
 - A partir de una música.
 - A partir de una adivinanza.



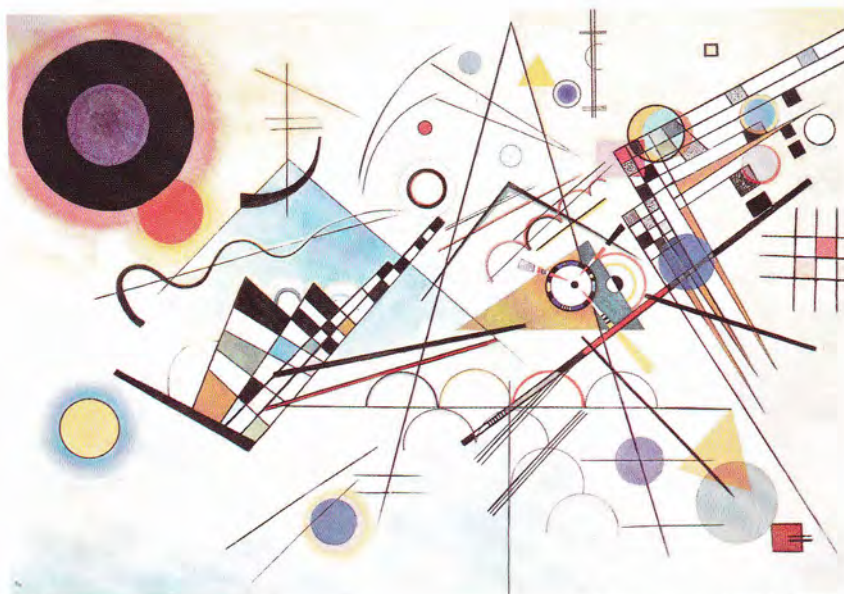
[1]

© W. Kandinsky, VEGAP 2000



[2]

© W. Kandinsky, VEGAP 2000



[3]

© W. Kandinsky, VEGAP 2000



[4]

© W. Kandinsky, VEGAP 2000



[5]



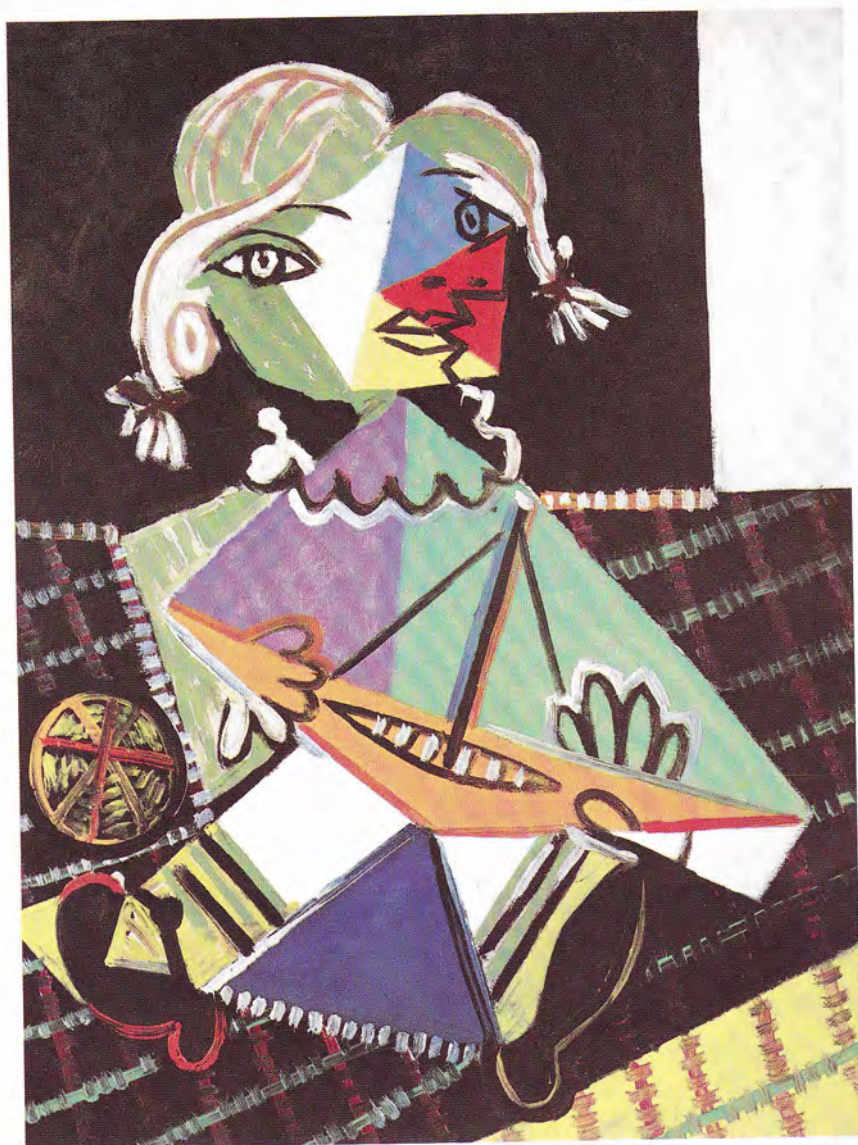
[6]

© P. Picasso, VEGAP 2000



[7]

© P. Picasso, VEGAP 2000



[8]

© P. Picasso, VEGAP 2000



[9]

© «Successió Miró»



[10]

© «Successió Miró»



[11]

© «Successió Miró»



[12]

© «Successió Miró»

Kandinsky, Vasili

Pintor y teórico del arte nacido en Rusia, uno de los más importantes iniciadores del arte abstracto. Abandonó una prometedora carrera en la universidad como profesor de derecho, en parte por el impacto que le provocó una exposición de impresionistas franceses en Moscú, donde vio uno de los cuadros de la serie «los pajaros» de Monet, que le afectó especialmente. En 1896 viajó a Munich para estudiar pintura. En 1901 fundó con otros pintores una sociedad de exposiciones vanguardistas llamada la Falange, el principal fórum de Jugendsstil (Art Nouveau), en Alemania, y en 1902 se incorpora al movimiento de Sezession de Berlín. Entre 1903 y 1908 viajó mucho por la Europa occidental y por África. Sus cuadros de la época del cambio de siglo combinaban características de Arte Nouveau con reminiscencias de arte popular ruso, a los cuales agregó una intensidad cromática que recordaba el fauvismo.

En 1908 volvió a Munich y empezó a eliminar los elementos figurativos de su obra, hasta llegar a la pura abstracción en las series Composiciones, Improvisaciones e Impresiones, llevadas a término entre 1910 y 1913. El mismo Kandinsky dijo que se había dado cuenta por primera vez del poder del arte no figurativo una noche en la que llegó a su estudio de Munich y no consiguió reconocer una obra suya que estaba colocada al revés, y vio en ella una nueva pintura de una belleza extraordinaria, que resplandecía con un resplandor interior.

A partir de 1911 fue una de las figuras más activas del Blaue Reiter y editó junto a Franz Marc el almanaque *Blaue Reiter*. En 1914 volvió a Rusia donde ocupó algunos cargos académicos importantes. Pero al no sintonizar con las nuevas ideas que subordinaban las bellas artes al diseño industrial, abandonó Rusia en 1921 y aceptó una plaza de profesor en la Bauhaus, donde permaneció hasta su clausura en 1933. En 1927 adoptó la nacionalidad alemana.

En 1933 se trasladó de Alemania a Francia y vivió en Neuilly-sur-Seine. En 1933 obtuvo la nacionalidad francesa. Kandinsky fue uno de los artistas más influyentes de su generación, tanto a través de sus obras como de sus escritos. Estuvo en la vanguardia de los que investigaban los atributos expresivos de los materiales artísticos sin referencia a las apariencias naturales. Su pintura evoluciona desde el impresionismo al expresionismo y se aleja cada vez más de los objetos, de manera que al final se interesa por la forma y las

figuras geométricas. Su camino hacia la abstracción no figurativa estaba en consonancia con sus concepciones filosóficas sobre la naturaleza del arte, que a su vez estaban influidas por la teosofía y el misticismo. No rehusó completamente la figuración pero mantuvo que el artista «puro» pretende expresar sólo sentimientos «íntimos y esenciales» e ignora todo lo que es superficial y fortuito. Las obras más importantes en las que defiende sus teorías sobre la composición pictórica abstracta son: *De lo espiritual en arte*, 1912; *Reminiscencias*, 1913; *Punto y línea sobre el plano*, 1926.

[1] *Pareja a caballo*, 1906-1907

Óleo sobre tela 55 x 50,5 cm.

Städtische Galerie im Lenbachhaus. Munich.

Es un cuadro de tema legendario y romántico, de espíritu lírico. Las pinceladas precisas y pastosas de colores luminosos sobre fondo oscuro dan un tono irreal a la escena que nos aleja de la vida cotidiana a un mundo mágico, maravilloso. Se trata de un cuadro que genera fuertes impresiones cromáticas. Está muy presente la influencia del impresionismo y el puntillismo. El fondo evoca un paisaje irreal, aunque se puede reconocer un cierto aire moscovita por la silueta de sus cúpulas.

Kandinsky, en sus cuadros «románticos» de los primeros años en Munich, evoca el Moscú mágico de sus recuerdos infantiles. Los temas están inspirados en el mundo de las leyendas y de los caballeros. *Pareja a caballo* alude a un antiguo cuento ruso: El caballero lleva de regreso a su casa a la bella Elena después de haberla liberado de las garras del pájaro de fuego. El magnífico abanico de colores tornasolados y la pincelada impresionista determinan el carácter poético y simbólico de este cuadro.

De niño, después de la separación de sus padres, Kandinsky fue educado por una tía materna que le leía cuentos rusos y cuentos alemanes, y probablemente con ese sustrato el futuro pintor alimentó su fantasía artística. Una de las imágenes que más le impresionó de pequeño fue el aspecto urbano de Moscú, su ciudad natal, que evocará en numerosos cuadros.

Encontramos también el color y el brillo del lenguaje musical. La ópera de Wagner Lohengrin, presentada en el teatro imperial de Moscú el año 1892, lo impresionó enormemente. «Podía ver todos los colores en mi mente, todos ellos desfilaban ante mis ojos. Salvajes y maravillosas líneas que se dibujaban ante mí.»

En toda la obra de Kandinsky se puede rastrear una relación entre sonidos y colores, entre música y pintura: «El color es en general un medio para ejercer una influencia directa sobre el alma. El color es la tecla. El ojo es el martillo templador. El alma es un piano con muchas cuerdas. El artista es la mano que, mediante una tecla determinada, hace vibrar el alma humana» (*Kandinsky* Taschen, pág. 17).

[2] *Murnau, vista con tren y castillo*, 1909

Óleo sobre cartón 36 x 49 cm.

Städtische Galerie im Lenbachhaus. Munich.

La figura central, el tren, es solo una silueta. Pone de relieve lo que es esencial. Está confeccionado por grandes pinceladas pastosas y espesas de colores vivos que se distribuyen en grandes manchas cromáticas que contrastan con el negro de la silueta central. En contraste con los puntos de color del cuadro anterior aquí se revela una policromía inquieta, vibrante y chillona.

Como se puede apreciar, el aspecto figurativo en esta época va desapareciendo a favor de la profusión del color. Un ejemplo de ello puede ser la figura de la parte inferior izquierda del cuadro (¿una niña?) que dice adiós con un pañuelo blanco.

A partir del año 1904 Kandinsky fue muy influido por una elite de poetas simbolistas alemanes con los cuales coincidía en credo estético. Quizás este contacto le proporcionó la aspiración de regenerar el arte basándose en unas premisas nuevas que el mismo pretendía formular en pintura, en el mismo sentido que los poetas lo intentaban con la poesía.

Murnau, en las estribaciones de los Alpes, fue su hogar durante un tiempo. Su compañera Gabriele Münter, en 1909 compró una casa que aún hoy se conoce como la Russenvilla o casa de los rusos. Kandinsky se inspiró mucho en aquel paisaje ondulado y en las aguas calmadas de su lago. Fue una época fructífera y fecunda en sus producción artística.

Murnau era en aquellos momentos una de las pocas villas de artesanos que todavía pintaban el vidrio a la manera tradicional, de forma un poco *naïf* y simple, y quizás este contacto llevó a Kandinsky a superar la técnica impresionista y a desarrollar una forma de expresión más directa.

La escena que representa el cuadro es una transformación del paisaje que veía cada día desde la ventana de su casa. Justo enfren-

te, al este, tenía la iglesia parroquial y los vestigios de un castillo medieval y, más cerca, las vías del tren de Munich a Gramisch-Partenkirchen.

El cuadro tiene algo de irracional y de emocional, de festivo y de humor. Quizás porque el tren dibujado no tiene mucho que ver con las locomotoras de vapor que dibujaban en las escuelas de bellas artes. Este tren se parece más a un dragón de cuento que a una máquina de hierro. Parece un gran animal que sale de una cueva oscura al encuentro de la claridad y con ella del calor.

Los dos postes telegráficos y la luz poco realista del sol dan al tren un aspecto de levitar más que de rodar pesadamente sobre unos carriles.

[3] *Composición VIII*, 1923

Óleo sobre tela, 140 x 201 cm.

The Solomon R. Guggenheim Museum, Nueva York.

Es la obra más importante de la época de profesor de la Bauhaus en Weimar. El camino hacia la abstracción le lleva a explorar las figuras más elementales de la geometría. El lenguaje geométrico se ha reducido a unos pocos elementos: el círculo, el semicírculo, el ángulo, la línea recta y la línea curva. El triángulo encarna el movimiento y el círculo la estabilidad.

La creciente geometrización responde a un cambio profundo: «El encuentro entre un círculo y la punta de un triángulo no causa menos efecto que el roce del dedo divino con el dedo de Adán de la pintura de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina».

El elemento dominante del cuadro es un círculo situado en la esquina superior izquierda: «El círculo, del cual me sirvo en los últimos tiempos, se debe categorizar como romántico».

La obra fue realizada al principio de la larga experiencia didáctica de Kandinsky en la Bauhaus. De entrada resulta estática y fría. Los círculos y las líneas rectas son las formas dominantes y configuran una geometría rigurosa. Los colores mates y apagados del fondo acentúan adicionalmente el carácter frío e intelectual de la composición. Una forma circular negra ha sido desplazada a la esquina superior izquierda aportando un enérgico matiz oscuro y creando un foco de impacto. Su aura rojiza, la línea negra ondulada que hay debajo, así como las auras de los círculos amarillos y azules son los únicos elementos no geométricos del cuadro, aunque están muy lejos de ser figurativos. De la misma manera que ningun-

no de los elementos de esta pintura no tiene referente a los modelos objetivos.

Kandinsky, a partir de 1909, dividió sus cuadros en tres grandes grupos:

- ▶ Impresiones: los que tenían relación con los modelos naturalistas.
- ▶ Improvisaciones: que reproducían emociones espontáneas y se alejaban de la figuración.
- ▶ Composiciones: el nivel más completo, que sólo se consigue después de mucho trabajo preliminar. *Composición* es un nombre que poseen pocos cuadros, puesto que es la forma de arte más elevada y por ello la más difícil.

Queremos recordar aquí que improvisación y composición son nombres que provienen del lenguaje musical. Y no es casual puesto que en esta etapa Kandinsky relaciona muy claramente el lenguaje musical y el lenguaje pictórico en términos como: repetición, inversión, variación, ascensión dinámica, debilitamiento, etc. La tonalidad cromática tenue y difusa da al cuadro una sensación de irrealidad.

[4] *Moscú*, 1916

Óleo sobre tela, 51,5 x 49,5 cm.

Galería estatal Tretyakov, Moscú.

Paisaje urbano hecho a base de grandes bloques de edificios, puentes, cúpulas, iglesias, etc. Si nos fijamos hay referencia a todos los ámbitos de la vida: religiosos, mundanos, el frenesí ciudadano, pero también la muerte (cementerio) y la contemplación (pareja del centro del cuadro). Ante una acumulación urbana y artificial la presencia de la pareja del centro del cuadro le da un tono de vitalidad y de optimismo. Nos acerca a ver la ciudad en tanto que humanos.

El pintor vuelve a los colores vivos y al escenario fantástico solo semifigurativo. Todavía no está hecho el salto a la abstracción total, pero ya está muy claro que domina el impacto de la emoción, y queda en un segundo plano la descripción detallada de la ciudad.

Esta obra responde a un momento de alegría vital para Kandinsky. En una carta de esta época escribe: «Mi antiguo sueño está cada vez más cerca de la realidad. Ya sabes que mi sueño era pintar un gran cuadro que tuviera como sentido la alegría, la feli-

cidad de la vida y del universo; de golpe siento que la armonía de los colores y las formas son la alegría de este mundo».

Aunque el cuadro pertenece a un periodo pictórico poco fructífero ya se insinúa la ruptura hacia la abstracción. Parece ser que desde 1911 se va gestando este cambio, coincidiendo con la publicación *Sobre lo espiritual en el arte*, donde describe las nuevas funciones del arte, influido por los filósofos idealistas alemanes (Kant, Fichte, Schelling), por una actitud antipositivista y por la creencia que el hombre necesita un nuevo sentido espiritual, que lo acerca a Rudolf Steiner y a la Sociedad Antroposófica. Esta pintura refleja un momento de transición entre el realismo y el rompimiento con la figuración. No se trata de una ciudad «real», sino de una sensación de color y movimiento que se desprende de la composición circular del cuadro.

En este momento, en Europa las artes y la música en especial se encuentran en un estado de ebullición y de renovación en una clara tendencia hacia la abstracción, a lo que es más elemental; Kandinsky coincide de lleno con este deseo.

Al pintar este cuadro Kandinsky manifestó: «Me gustaría pintar un paisaje de Moscú –mostrar elementos diversos y combinarlos en el cuadro– partes débiles y fuertes, mezclarlo todo, de la misma manera que el mundo está compuesto por distintos elementos mezclados. Debe ser como una orquesta».

Picasso, Pablo Ruiz

(Málaga 1881 – Mougins, Provença, 1973)

Pablo Ruiz Picasso fue pintor, escultor, grabador, ceramista y diseñador. Fue el artista más famoso, versátil y prolífico del siglo xx. Era hijo de un profesor de pintura. En 1900 viajó por primera vez a París y ya entonces había asimilado un amplio abanico de influencias. Entre 1900 y 1904 alternó entre París y Barcelona. Estos años coinciden con la época azul, en que los temas de sus pinturas eran los pobres y los individuos marginados de la sociedad. El talante que predomina es una melancolía expresada a través de tonos azules, fríos y etéreos. Picasso se estableció en París en 1904 y se convirtió en el centro de un círculo de vanguardia de artistas y escritores. Los dos o tres años después de 1905 son conocidos por la época rosa. Los tonos azules cedieron paso a los rosas y grises, y el carácter austero se suavizó. Sus temas preferidos fueron los acróbatas y las bailarinas, especialmente la figura del arlequín. Durante estos años trabajó en escultura, y algunas pinturas de desnudos adquieren una solidez escultórica que anunciaba los majestuosos desnudos de los años 20. Entre 1906 y 1909, conocidos por época negra, se concentró en la simplificación de la forma y se orientó hacia la obra de Cézanne y la escultura africana. Las investigaciones de aquellos años dieron como fruto *Las señoritas de Aviñón*, obra que supuso una revolución violenta contra el impresionismo tradicional. En aquel momento el cuadro resultó ininteligible y no fue expuesto hasta 1937. A partir de 1917 Picasso viajó a Italia y tuvo contacto con el surrealismo. Su interés se centraba en el análisis y la síntesis de las formas y su convicción de que la pintura debía ser más conceptual que visual.

Hacia el año 1925, Picasso comenzó a crear obras más expresivas, cargadas de tensión emocional, de angustia y desesperación. Trató la imagen mitológica del minotauro y las imágenes del caballo moribundo y de la mujer llorosa. Este periodo culminó con el *Guernica* pintado en 1937 para el pabellón español de la exposición Universal de ese año, con el fin de expresar el horror y el rechazo contra el bombardeo y la destrucción de la ciudad vasca durante la guerra civil española (1936-39). Picasso vivió en París el periodo de la ocupación nazi, pero después del 1946 vivió principalmente en el sur de Francia, donde añadió la escultura y la cerámica a sus numerosas actividades.

Picasso fue uno de los primeros escultores que juntaron materiales diferentes para crear esculturas, en lugar de modelar o cortar y hizo un uso genial de objetos de deshecho. En cuanto al aspecto gráfico, fue dibujante, aguafortista, litógrafo y litogravador, y también en todo ello fue uno de los mejores. Fue un prolífico ilustrador de libros y tuvo la capacidad de dejar la huella de su genio incluso en la más humilde de sus obras. La amplitud emocional de Picasso es tan grande como su dominio técnico. Es a la vez trágico y juguetón y su obra destila amor apasionado por la vida, un rechazo de la crueldad y capacidad infinita para los placeres.

[5] *Mendigos a orillas del mar*, 1903

Otros títulos: «Miserables ante el mar» (La tragedia).

Óleo sobre madera, 105 x 69 cm.

The National Gallery of Art, Washintong D.C,

Colección Chester Dale (IX, 6).

Trata de la soledad, de la falta de amor, del preludio de la muerte. Refleja unos tiempos angustiosos para el pintor, ya que su amigo Casagemas se había suicidado. El cuadro parece tratar de una familia, pero sin ninguna característica «familiar», sin comunicación. De hecho, se puede entender como tres personas aisladas más que un conjunto. Sólo el niño que mantiene la cabeza alta parece no estar tan agobiado.

El color azul es representativo de una época del pintor. Picasso usó el color azul durante más de cuatro años porque le pareció que con él expresaba mejor sus sentimientos de dolor.

Vivió en Barcelona buena parte del año 1902 donde pintó las obras de la llamada «época azul». Desde la psiquiatría Jung interpretó esta fijación como una etapa de descenso a los infiernos, a los más profundos estadios interiores. Después de una breve y frustrante estancia en el otoño parisino, donde no consigue salir de la miseria extrema, vuelve a Barcelona a principios del 1903. Esta fue la época de las tertulias de Barcelona con pintores e intelectuales. La época azul no fue sólo un momento en su trayectoria estética, también representa una actitud sociológica y política.

Este cuadro en concreto quizás fuera influido por el estreno en Barcelona del drama *Los viejos*, de Ignasi Iglesias, que era una obra de situaciones calamitosas muy al estilo de los seres que pueblan las telas picasianas de la época azul. Pero también pueden ser el

resultado del recuerdo patético del fracaso y la miseria en París durante el otoño.

Soledad y abandono en un frío invernal que está representado por la playa donde se sitúa la escena. El hombre y la mujer, encajados sin decirse nada, sin hacer nada, sin contacto ninguno, son estáticos. El niño parece dar palmadas para quitarse el frío. El tema de los viejos ya había sido tratado por Picasso, con esos rostros atormentados y dolorosos.

Este cuadro forma parte de cuatro composiciones ligadas temáticamente, pero desiguales por el medio usado: *La familia del ciego* y *Miserables*, en papel; *La familia del ciego junto al mar*, sobre tela; y *Miserables ante el mar*, en madera.

[6] *Dos mujeres corriendo en la playa*, 1922

Óleo sobre contrachapado, 34 x 42,5 cm.

Museo Picasso, París.

Cuadro pintado en la Bretaña francesa forma parte de un conjunto de obras que manifiestan una admiración por el mundo greco-romano y que se concreta en cuadros con figuras escultóricas de tono monumental. Cuerpos voluminosos y fuertes. La primera mujer tiene un movimiento ascendente, la segunda parece estirarse y da velocidad a las figuras: el brazo del primer plano es más pequeño que el más alejado, que es grande y exageradamente largo. Con estos detalles se empieza a ver la futura deformación cubista.

La acción se desarrolla en una playa y parece la celebración del culto a la vida al aire libre, de los cuerpos fuertes y sanos y del deporte. La luz afina las siluetas de las mujeres como si las esculpiera y la composición está estructurada por líneas diagonales y horizontales. *Dos mujeres corriendo en la playa* o *La carrera* puede clasificarse dentro del ciclo de «los gigantes». Grandes matronas pechugonas de miembros hinchados, carnes de un color rosa obscuro bajo las túnicas vaporosas corren con una frenética agitación de sus miembros.

El choque visual de *Dos mujeres corriendo en la playa* se produce porque el peso de las dos «gigantas» no condiciona la ligereza ni la gracia de su carrera. Los cuerpos son amplios y robustos y los miembros muy pesados y a pesar de ello hay deformaciones expresivas por las cuales las mujeres parecen danzar en el aire, ligeras como bailarinas. La movilidad viene dada por distintos medios for-

males: los cabellos y los vestidos flotan al viento, la mujer de la izquierda levanta la cabeza al cielo, como si volara, mientras la mujer de la derecha lanza un brazo desmesuradamente largo hacia el horizonte, con la pierna hacia atrás, creando una impresión de movimiento, de velocidad.

En París, Diaghilev y su compañía crearon un nuevo ballet: «Les train Bleu». El argumento era de Cocteau, la música de Darius Milhaud, la coreografía de Nijinska, el decorado de Henri Laurens, los vestidos de Chanel y el telón escénico firmado por Picasso, que rehusó el encargo de hacer un telón expresamente para la obra y sugirió que se ampliara la acuarela *La carrera* que había pintado hacia más de un año.

[7] *Pesca nocturna en Antibes*, agosto 1939

Óleo sobre tela. 205,8 x 345,4 cm.

Museo de Arte Moderno, Nueva York,
(fondo de mrs. Simon Guggenheim).

Parece una obra improvisada porque tiene aire de instantánea, pero a poco que nos fijemos su construcción y organización están claras. La escena de pesca es una excusa para jugar con la luz y el color. La gama cromática no es frecuente en las obras de Picasso, ni tampoco la combinación de figuras y paisajes.

Picasso acomoda las formas expresionistas en un marco positivo derivado del cubismo. Domina la composición de los valores luminosos y el marcado contraste de cálidos y fríos.

Es la mayor tela realizada por Picasso después del Guernica. El pintor, de vacaciones en Antibes, disfruta con el espectáculo de la pesca con lámpara. Se inspira en sus paseos por el muelle al anochecer junto a Dora Maar, su compañera, que está representada en la pintura de pie en el muelle sujetando un manillar de bicicleta con la mano izquierda y comiendo un helado de dos bolas. La otra mujer de la escena es la pintora Jacqueline Lamba, y lleva una falda verde oliva y un pañuelo verde en la cabeza. Entre las rocas que hay cerca del dique dos hombres dentro de una barca intentan pescar atrayendo los peces con una lámpara de acetileno como reclamo. Una gran antorcha en la proa de la barca crea una luminosidad artificial que atrae a los peces. Este es el tipo de pesca usado con el calamar. Una vez el calamar en la superficie, los pescadores los pescan con una red o con un arpón. Mariposas nocturnas e insectos atraídos por la luz vuelan a su alrededor.

Un pescador que lleva el jersey a rayas y pantalones azules está a punto de pescar un lenguado en el agua poco profunda que suele haber cerca del muelle.

En las rocas parcialmente sumergidas de la parte inferior izquierda de la pintura hay un cangrejo, que con los ojos parece interrogar al espectador. Por encima de estas rocas se alzan las torres del castillo Grimaldi.

El ambiente descrito es fundamentalmente de placer físico, de juego. Si bien la pesca es un trabajo duro para los protagonistas de la pintura, para nosotros, espectadores –como para las chicas del muelle– es como un deporte. La bicicleta alude también a momentos relajados y recreativos.

[8] *Niña con barco*, 1938

Óleo sobre tela, 61 x 46 cm.

Colección Rosengart, Lucerna.

Es el retrato de su hija Maya nacida el 1935. El tema de fondo del cuadro es la ingenuidad, el juego despreocupado de la niña. Es un tipo de dibujo que sigue el boceto de un dibujo infantil. Pintado en plena época postcubista, incorpora colores vivos de tipo expresionista.

Expresa una alegría y una calma que contrastan con otros cuadros de la misma época. Está relacionado con el tema de la familia que el pintor vive en esta época como un refugio, como un oasis de tranquilidad.

El año 1938 es un año difícil para el pintor ya que coincide con un cambio en su vida personal, deja a Marie Thérèse por Dora Maar –y también como ciudadano le preocupa el ambiente de guerra que se respira en Europa así como la espantosa guerra civil española.

Paralelamente a los cuadros de mujeres llorando que preludian el Guernica encontramos algunas obras de gran ternura, como este retrato de su hija Maya. Son expresiones de los momentos de calma del pintor, que vive muy de cerca los acontecimientos violentos que se están produciendo.

Se trata de una obra cubista porque contiene todos los elementos geométricos y esquemáticos de esta práctica pictórica. El cubismo como ejercicio era fácil en arquitectura pero su aplicación en pintura era difícil y más aún si se trasladaba a la figura humana. Eso es lo que hace Picasso: convierte un retrato en un conjunto de

estructuras elementales. Extrae las partes del conjunto para ponerlas de relieve y superar la visión única, propiciando dos visiones a la vez: las cosas que vemos y las que sabemos.

Esta complejidad es lo que da aspecto de rompecabezas a este tipo de obra.

Miró, Joan

(Barcelona 1893-Son Abrines, Mallorca, 1983)

Joan Miró i Ferrá, pintor, grabador y diseñador catalán, nació en el seno de una familia de artesanos provenientes del campo. Fue justamente una estancia en Mont-roig lo que orientó su vocación pictórica. Desde 1919 vivió en Francia, pero siempre mantuvo relaciones con Cataluña, que visitaba frecuentemente. Su obra inicial muestra la influencia de diversos movimientos modernos —el fauvismo, el cubismo (fue amigo de Picasso) y el dadaísmo— pero especialmente se asocia con los surrealistas. Durante toda su vida, tanto si su obra era puramente abstracta o si mantenía elementos figurativos, Miró fue fiel al principio surrealista básico de liberar las fuerzas creadoras de la mente inconsciente del control de la lógica y de la razón. Aunque incluso A. Breton escribió que «probablemente es el más surrealista de todos nosotros», Miró se mantuvo a parte de los miembros del movimiento por la variedad, la genialidad y la falta de afectación de su obra. Su obra contiene elementos de primitivismo, una mitología y una magia personales e innovaciones en el campo de la abstracción que lo sustraen de cualquier clasificación simple y no muestran ninguno de los trucos fáciles a los que eran aficionados los surrealistas. Él era un hombre sencillo, lleno de buen humor, a quien no le gustaban los excesos y el «vedetismo» de algunos artistas plásticos.

La mayor parte de su obra tiene cualidades deliciosamente juguetonas, pero la guerra civil española le inspiró una imaginería más sombría e incluso violenta.

En 1940 Joan Miró volvió a Cataluña huyendo de la invasión alemana y se instaló en Mallorca. A partir del año 1944 se empezó a dedicar a la cerámica, en colaboración con el ya ceramista Llorens Artigas, y también la terracota, trabajo que absorbió parte de su energía a lo largo de los años cincuenta. En 1945 visitó Estados Unidos y preparó un mural para Cincinatti, seguido en 1950 de un enorme mural para la Universidad de Harvard (actualmente substituido por una copia de cerámica ya que el original se encuentra en el MOMA de Nueva York). Desde entonces hasta 1958 trabajó en dos enormes decoraciones murales de cerámica, el Muro del Sol y el Muro de la Luna para el edificio de la UNESCO de París. También son de esta época los murales del aeropuerto de Barcelona y del Palacio de Congresos de Madrid. En este periodo

también se dedicó a los aguafuertes y a la litografía y continuó experimentando nuevas técnicas hasta avanzada edad, y empezó a diseñar vidrieras cuando ya había superado los ochenta años. Trabajó también con escultura, tapices y *collages*.

La fundación Miró fue inaugurada en 1975 en la Montaña de Montjuïc, que domina la ciudad de Barcelona, y tiene una función de museo conmemorativo que alberga parte de la obra de Miró y a la vez es un centro de actividad artística. En diciembre de 1992 se inauguró en Palma de Mallorca la Fundación Pilar y Joan Miró.

Según su propio testimonio, dos fueron los escenarios de inspiración: Mont-roig, donde la tierra es áspera y viril y le relacionaba con sus antepasados, y Mallorca –el cielo y las constelaciones– que le ayudaron a construir su sueño.

[9] *Autorretrato*, 1917

Óleo sobre tela, 61 x 50 cm.

Colección particular.

Este es el primer autorretrato que se hizo el artista y, como se ve claramente, muestra un rostro voluntariamente asimétrico. En cierto sentido simplifica la imagen del rostro pero es insistente en cada uno de los detalles. Algunos aspectos remarcables son la ausencia de fondo, la actitud estática e inexpresiva, pero también el humorismo, la frescura, el juego y la ingenuidad. En este momento primerizo de su obra responde a un claro expresionismo de influencias *fauves* que se manifiesta el gusto por el color.

Puede ser muy interesante compararlo con otros autorretratos suyos y con su propia imagen real a través de alguna fotografía de la época.

En el año 1917 pintó los primeros retratos. Era una época en la que estaba muy influido por Cézanne y su objetivo era «trabajar muchísimo y vivir la vida, que el paseo por la montaña o el mirar a una mujer hermosa, leer un libro, escuchar un concierto, sugiriéndome la visión de formas, ritmos y colores, que todo esto me vaya formando, que todo ello nutra mi espíritu para que su voz sea más potente» (carta a E.C. Ricard, compañero del Centre Artístic de Sant Lluc donde ambos se formaron).

Este autorretrato será seguido de tres más, uno de 1919, otro de 1937 y el último de 1960. En este que analizamos parece buscar la simplicidad y la verdad de las figuras románicas, pero como en una

lucha personal contra el modelo acaba mostrando unos rasgos visibles y definidos. Consigue representar en este rostro la potencia latente, la energía formidable y la voluntad inquebrantable que le caracterizó.

Evidentemente es una de las pinturas correspondientes a los primeros años de Miró, cuando tenía 24 años, y el volumen de la pintura ya tiene el tono escultórico que le da ese tratamiento especial del color. En estos momentos Miró retrata a muchos amigos. Poco a poco va perfilando el trazo y va incorporando fondos con elementos decorativos.

En este primer autorretrato se presenta como un personaje enigmático, pero no inquietante ni misterioso. Quizás más pendiente de la forma y figura que se refleja en el espejo que de su expresión.

[10] *La mesa (Naturaleza muerta con conejo)*, 1920

Óleo sobre tela, 130 x 110 cm.

Colección Gustav Zumsteg.

En esta naturaleza muerta se revela otro aspecto del arte de Miró: su parentesco con la estética modernista o el Art Nouveau que impregnaba Barcelona desde principios de siglo, especialmente con la obra de Gaudí, por quien Miró siente una gran admiración. En este momento de su trayectoria deja atrás las fórmulas *fauves* y robustas y se inclina hacia un miniaturismo popular y oriental. Pasa de la pincelada gruesa a un arabesco minucioso.

El espacio es fragmentado en formas angulosas y seccionadas de manera irreal, mientras que los animales son pintados «realísticamente». Los animales parecen vivos, aunque se ve claro que están destinados a formar parte de una comida.

El tema está formado por elementos que describen la atmósfera del campo, del huerto, del mundo rural. En *La mesa* un gallo, un pescado, un conejo, un pimiento y una cebolla están dispuestos encima de una mesa y ante un fondo cubista de inspiración pica-siana. Hay más pirámides que cubos, que aparecen siempre que hay peligro de profundidad, cuando se insinúa un plan de fuga (el fondo, el suelo, la superficie de la mesa). Cuando los objetos pueden ser representados frontalmente (el gallo o el conejo) se pintan de forma realista. El cántaro, en cambio, está fragmentado geométricamente porque ofrece de forma demasiado ostensible su volumen y reclama un modelo perspectivo.

La patas curvilíneas de la mesa sustentan una superficie cuadrada que es un regalo para la vista.

Algunos detalles guardan la nostalgia del arabesco, los puntos de color recuerdan los acentos *fauves* y el geometrismo conduce a una visión oriental. Se puede apreciar un ritmo potente, instintivo y perseverante casi hasta la obsesión. Hay reiteración y monotonía. El color se sacrifica en beneficio del dibujo.

Esta obra fue la que hizo que Picasso se interesara por Miró y que le enviara muchos marchantes. Es una tela expertamente plena, disciplinada y que deja entrever hacia dónde va la producción mironiana.

[11] *El campo labrado*, 1923-1924

Óleo sobre tela, 66 x 92,7 cm.

Solomon R. Guggenheim Museum. Nueva York.

Hacia el año 1923, Miró encontró otro lenguaje figurativo que traduce su minuciosa observación de la naturaleza y su valoración de los objetos en un lenguaje poético de signos y colores. En este cuadro se empieza a percibir este hecho, pero los objetos observados todavía no se han convertido en un universo de signos independientes como pasará más adelante.

Hay que observar algunos aspectos fundamentales: la posición del sol en el rincón izquierdo superior; la división de la tela entre cielo y tierra a partir sólo de la tonalidad de color; el labrador arando, que está al fondo a la derecha; el árbol, que tiene un ojo y una oreja. «Para mí un árbol no es un árbol, una cosa que pertenece a la categoría vegetal, sino una cosa humana, algo viviente. Es un personaje. Es por eso que les pongo una oreja o un ojo a los árboles. Es el árbol que ve y que oye.»

Hay más imaginación que en *La Masía* —no es en vano que el año 1924 firmara el primer manifiesto surrealista—. La metamorfosis de los árboles es característica: el gran pie de la derecha es interpretado como un personaje, la higuera se reduce a una silueta esquematizada con una fruta y una hoja únicas minuciosamente dibujadas. Los cactus en tercer plano y a la izquierda se reconocen por sus hojas de dientes de sierra. Los animales tienen también nuevas proporciones y nuevas formas.

Mientras pinta *El campo labrado* escribe desde Mont-roig a su amigo Ràfols estas palabras: «Mis paisajes no tienen nada que ver con la realidad exterior; y en cambio son más mon-roigencos que si

hubiesen sido copiados del natural [...] Sé que estoy entrando en caminos peligrosos y confieso que a veces tengo pánico, el pánico del viajero que camina por caminos inexplorados, después reacciono gracias a la disciplina y a la severidad con los cuales trabajo y entonces la confianza y el optimismo me vuelven a impulsar».

En *El campo labrado* reencontramos la casa, el huerto, el buey, el caballo, el perro, la lagartija, los conejos, el gallo, el caracol, el cielo con sus pájaros y sus nubes, etc. Siete dibujos preparatorios muestran cómo Miró, a su manera, persigue la realidad, destaca la corteza de una higuera, las tejas del tejado, la masa de un algarrobo, etc.

[12] *La escalera*, 1953

«Les échelles en roue de fue traversent l'azur»

Óleo sobre tela, 116 x 89 cm.

Colección particular.

Miró sigue buscando nuevos procedimientos, nuevos caminos, procurando ir más allá de sí mismo. Inventa una nueva escritura, un nuevo lenguaje que parece que responda a un estadio infantil, a un lenguaje espontáneo y directo, a un proceso de simplificación que el pintor está rastreando.

Aspectos a observar: las formas son precisas, enmarcadas por una línea negra que define espacios de colores puros. El trazo es enérgico y amplio, flexible y blando. Hay una expresión directa de espontaneidad, da la sensación de ser improvisada. El gesto domina a la regla o al compás. Y, a pesar de la presencia imponente de una figura central, la obra parece ligera y flexible.

Las escaleras son motivos frecuentes en la obra de Miró. Se pueden interpretar como una metáfora de la búsqueda de una salida a los opresivos acontecimientos que había vivido el pintor durante la guerra civil española.

En esta obra huye de cualquier figuración. «La materia lo dirige todo. Estoy en contra de toda investigación intelectual preconcebida y muerta. El pintor trabaja como el poeta: primero surge la palabra y después el pensamiento. Probad de dibujar un garabato, para mí esto es el punto de partida, un primer choque. Yo doy mucha importancia al choque inicial.»

Pero como defiende M. Liris, podemos decir que en Miró todo puede adquirir significado, de manera que no está clara la frontera entre lo que es figurativo y lo que no lo es. Las cosas representan

algo para el espectador. Está claro que sería inútil preguntar al artista qué había querido representar, pero el título hace de mediador que nos ayuda a «mirar».

Miró quiere llegar a la imaginación popular simplificando su arte. Durante los años 1952 y 1953 pinta sesenta cuadros de todos los formatos. Se distinguen por títulos poéticos que suelen ser largas frases –a menudo en francés– de tono imaginativo en consonancia con su sensibilidad: «Que mi obra sea como un poema a la que un pintor pone música».

De 1954 a 1959 dejó de pintar. Se dedicó a la cerámica, al grabado y a la escultura como si buscara nuevos lenguajes. A partir de los años 60 reemprenderá su tarea pictórica.

Bibliografía

- Albermann/Dillon/O'Brien, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990.
- Alonso Tapia J., *Enseñar a pensar, perspectivas para la enseñanza compensatoria*, Madrid, Cide, 1987.
- Baron/Sternberg, *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Nueva York, Freeman, 1987.
- Bassedes, E., Huguet, T., Solé, *Aprendre a ensenyar a l'educació infantil*.
- Beltrán, J., *Aprender a aprender. Estratègies cognitives*, Madrid, Cincel, 1989.
- Bruner, J., *Escuelas para pensar*, Barcelona, Paidós-MEC, 1995.
- Bruner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.
- Bruner, J., Haste, H., *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Coles/Robinson, *Teaching thinking*, Bristol, Bristol Press, 1988.
- Dimnet, E., *El arte de pensar*, Buenos Aires, Americalee, 1962.
- Entwistle, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós-MEC, 1988.
- Flavell, J., *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1984.
- Gellatly, A., *La inteligencia hábil*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Lipman, M., *Filosofía a l'escola*, Vic, Editorial Eumo, 1991.
- *Kio i Gus*, Madrid, Editorial de la Torre, 1992.
 - *Asombrándose ante el mundo*, Madrid, Editorial de la Torre, 1993.
 - *Pixie*, Madrid, Editorial de la Torre, 1989.
 - *En busca del sentido*, Madrid, Editorial de la Torre, 1990.
 - *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Editorial de la Torre, 1989.
 - *Investigación Filosófica*, Madrid, Editorial de la Torre, 1990.
 - *Lisa*, Madrid, Editorial de la Torre, 1988.

- *Investigación Ética*, Madrid, Editorial de la Torre, 1989.
- *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Editorial de la Torre, 1997.
- *Natasha, vigotskian dialogues*, Nueva York, Columbia University, 1996.
- Mayor, J., *Aprender a aprender: Estrategias metacognitivas*, Madrid, Cincel, 1991.
- Mattews, G. B., *La filosofía y los niños*, México, FCE, 1978.
- *Philosophy & the Young Child*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- *Dialogues with Children*, Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- Puig de, I., *Contes per pensar*, Barcelona, Editorial Destino, 1996.
- Read, R. F., *Talking with Children*, Denver, Arden Press, 1983.
- Rogoff, B., *Aprendices del Pensamiento*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Tishmen, S., Perkins, D., y Jay, F., *Un aula para pensar*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Vélez, M. A. y otros, *Jugar y aprender en educación infantil*, Octaedro, Barcelona, 2000.

Índice

PRIMERA PARTE

Descripción y fundamentación.....	7
1. Presentación general.....	9
1.1. El sentido de <i>Jugar a pensar</i>	11
1.2. Los materiales de <i>Jugar a pensar</i>	13
2. Objetivo: pensar mejor por sí mismo desde una perspectiva democrática	15
3. <i>Jugar a pensar</i> , un programa para la educación infantil:	
los ejes de la propuesta	23
3.1. La experiencia	23
3.2. El núcleo de la propuesta	26
3.3. Los ejes de la propuesta	31
3.3.1. Eje vertical: las habilidades de pensamiento	31
1. ¿Qué habilidades?	34
2. Criterios de selección de las habilidades	36
3.3.2. Eje horizontal: las actividades propuestas	37
1. Juegos y actividades lúdicas	38
– El juego en la educación infantil	38
– Criterios de la selección.....	40
2. Cuentos populares	41
– Los cuentos populares	41
– ¿Qué cuentos?.....	42
3. Arte: pintura	43
– Educación para el arte.....	44
– ¿Qué cuadros? (Colección fija)	45
4. Cómo usar esta manual.....	47
4.1. El diálogo como herramienta y como actitud	48
4.2. El papel de la educadora o el educador.....	52

5. Cómo empezar	56
5.1. Crear un clima para pensar	56
5.2. Empezar por el principio: las reglas del juego	61

SEGUNDA PARTE

Actividades prácticas a través de las habilidades de pensamiento	65
I. Habilidades de investigación	67
1. Adivinar	68
2. Averiguar	75
3. Formular hipótesis	80
4. Observar	85
5. Buscar alternativas	91
6. Anticipar consecuencias	96
7. Seleccionar posibilidades	101
8. Imaginar: idear, inventar, crear	107
II. Habilidades de conceptualización y análisis	114
1. Formular conceptos precisos	115
2. Buscar ejemplos y contraejemplos	120
3. Establecer semejanzas y diferencias	125
4. Comparar y contrastar	131
5. Definir	135
6. Agrupar y clasificar	140
7. Seriar	145
III. Habilidades de razonamiento	150
1. Buscar y dar razones	151
2. Inferir	157
3. Razonar hipotéticamente	161
4. Razonar analógicamente	166
5. Relacionar causas y efectos	171
6. Relacionar partes y todo	176
7. Relacionar medios y fines	179
8. Establecer criterios	183
IV. Habilidades de traducción y formulación	188
1. Explicar: narrar y describir	189
2. Interpretar	194
3. Improvisar	198
4. Traducir del lenguaje oral a la mímica y viceversa	203

5. Traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa	207
6. Traducir a varios lenguajes: musicales y otros	210
7. Resumir	228
V. Actividades de evaluación	232
Anexo	255
Presentación de los cuadros.....	256
Kandinsky	257
Picasso.....	263
Miró	269
Bibliografía	275

*Jugar a pensar. Recursos para aprender a
pensar en educación infantil (4-5 años)*

se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de
Texto Gratuitos, en los talleres de Representación de Impresores
Nacionales, S.A. de C.V., con domicilio en calle E, No. 6 B,
Parque Industrial Puebla 2000, C.P. 72220, Puebla, Puebla,
en el mes de noviembre de 2008.

El tiraje fue de 50 000 ejemplares.

Una de las tareas más importantes de la educación es ayudar al alumnado a encontrar sentido a su experiencia. La escuela ha de estar preparada para llevarla a cabo, ya que aprender a hablar, a pensar y a razonar desde la educación infantil es esencial para asimilar las claves de interpretación necesarias para una vida equilibrada.

Este libro forma parte del segundo nivel (4-5 años) del proyecto Noria (3-11 años). Tiene como finalidad proporcionar herramientas para reforzar la capacidad de pensar en educación infantil. El método de aprendizaje utilizado hace especial hincapié en el desarrollo de las habilidades cognitivas (investigación, conceptualización y análisis; razonamiento, traducción y formulación) mediante un programa de actividades diseñado expresamente para los primeros niveles educativos.

Irene de Puig es maestra y licenciada en Filosofía y en Filología. Ha ejercido como profesora de Filosofía en la Enseñanza Secundaria y actualmente es directora del Grupo de Innovación e Investigación para la Enseñanza de la Filosofía. Fruto de su experiencia como maestra y como formadora de docentes y de su participación en el proyecto educativo Filosofía 3/18 ha nacido este libro destinado a orientar a los profesores de educación infantil.

Angélica Sátiro es licenciada en Pedagogía y cursó la especialidad en Creatividad. Además de ejercer como educadora y pedagoga es coordinadora pedagógica del proyecto de filosofía para niños de la red de escuelas Pitágoras en todo el territorio brasileño. Ha publicado libros de pedagogía y filosofía.

ZONA 33



**editorial
octaedro**

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

